SELMA DE FATIMA BONIFACIO

HISTÓRIA E(M) QUADRINHOS:
análises sobre a História ensinada na arte seqüencial

CURITIBA
2005

SELMA DE FATIMA BONIFACIO

HISTÓRIA E(M) QUADRINHOS:
análises sobre a História ensinada na arte seqüencial

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Saberes, Culturas e Práticas Escolares – Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Cerri

CURITIBA
2005

Dedico este trabalho a minha mãe, Therezinha, e a meu pai, Mário (*in memoriam*) que, com toda humildade, mostraram-me o inestimável valor da educação.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que direta, ou indiretamente, estiveram comigo ao longo desta jornada. Foram inúmeras as pessoas e o receio de não citar algumas delas é uma preocupação constante. Assim, começo agradecendo a todos os colegas, colaboradores e amigos.

Este trabalho não teria sequer tido início, não fosse pela presença de meu orientador, o professor Luis Fernando Cerri, a quem agradeço de modo particular, por seu apoio, paciência e compreensão – características nele tão presentes e marcantes. Agradeço por todos os subsídios, pelo estímulo, pelas informações e questionamentos que me propiciaram o crescimento no processo de construção desta pesquisa. Minha eterna gratidão por ter acreditado, confiado e investido em minha caminhada como pesquisadora e em meu compromisso como professora.

Aos professores Marcos Napolitano, Rosa Maria Dalla Costa e Tânia Braga, pessoas a quem muito admiro, por terem aceitado o convite para integrar a banca de defesa, disponibilizado seu tempo na leitura criteriosa do texto e valiosas contribuições para a construção da pesquisa.

A todos os professores do Programa, que me possibilitaram questionamentos, reflexões, ampliando meus horizontes e minha visão de mundo.

Aos colegas do Mestrado e do Grupo de Estudos em Didática da História – GEDHI – da Universidade Estadual de Ponta Grossa: Marcos, Carol, Jean, Ângela, Maria Antonia e Bruna, pelos incentivos e contribuições.

Aos grandes amigos que fiz nesta jornada: Janete Neri, Janaina Espírito Santo e Marcio Tomaz, que me ofereceram amizade, companheirismo, subsídios, compartilhando preocupações e indescritíveis momentos de alegria. Às amigas Valeska, Rebeca e Andréa, pela presença e incentivo e, em especial, à Lisandra, pela leitura e contribuições valiosas na revisão deste texto.

Aos meus amigos todos, por terem me compreendido e estimulado nos momentos mais difíceis. Ao Edilson, Lineti, Rosaldo, Romilda, Antonia, Elaine, Terezinha, Maria, Rosa, Joana e Laurita, Teresa e Regina. À Eline, ao Jefferson e

ao Claudinei, que em meio a tantos compromissos e atribuições muito me auxiliaram, oferecendo-me mostras de grande amizade e doação.

Aos amigos e colegas de profissão, a quem ofereço o resultado deste trabalho, por serem fonte de inspiração, através de seu testemunho de uma luta, nem sempre reconhecida socialmente. A todo o pessoal do Albert Schweitzer, Ivaiporã, Ivo Leão e Roberto Langer Júnior.

À minha mãe, querida amiga de toda uma vida, pela tolerância, apoio e amor incondicional, e também ao Alexandre (Xandinho), por seu sorriso cativante! E a Deus, meu sustentáculo!

Agradeço também à Maristela e à Nereide, da Gibiteca de Curitiba – a primeira do Brasil, por terem colaborado com esta pesquisa, oferecendo-me um grande suporte em livros, gibis, artigos e com suas próprias sugestões.

Ao pessoal da Editora Globo, responsável pelas revistas de Maurício de Sousa. À Luciane Ortiz de Castro e Cecília Bassarani, Lina Pompei e Sidney Elias Costa. Obrigada a Maurício de Sousa por deixar a profissão de repórter policial, tornando-se um dos principais quadrinistas de todos os tempos.

Por fim, agradeço aos meus sedutores heróis, vilões e tantos personagens de papel, que construíram o imaginário de minha infância, dando-me a paixão necessária para o desenvolvimento desta pesquisa. Não fosse por eles, meu retorno à Academia não teria sido tão divertido. E obrigada Luis Fernando, por levar a sério o universo do faz-de-conta!

Educar não é cortar as asas: é orientar para o vôo.
(Autor desconhecido)

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

RESUMO

A pesquisa identifica e problematiza a presença do conhecimento histórico nas histórias em quadrinhos, concebendo que o mesmo constitui-se a partir de diversos focos e circula socialmente. Essa concepção incorpora a idéia da consciência histórica como atributo inerente a todo ser humano e, neste aspecto, como um fator presente nos mais diversos meios de comunicação e formação humana. A partir dessa identificação, objetivamos analisar as alterações ocorridas com o conhecimento, ao passar da linguagem textual-acadêmica à linguagem específica dos quadrinhos, o que constitui elementos para discutir suas características e potencialidades na utilização em sala de aula. Tomados como produtos característicos da comunicação de massa, os quadrinhos encontram-se definitivamente incorporados à sociedade contemporânea, sendo objeto de estudos e pesquisas em diferentes áreas do saber acadêmico. Por outro lado, percebemos uma produção ainda restrita em relação à análise dos quadrinhos e o ensino de História. Em um primeiro momento, fizemos um breve levantamento de obras quadrinizadas com evidentes conteúdos acerca da História do Brasil. Em seguida, selecionamos a coleção "Você sabia?", de Maurício de Sousa. A escolha da coleção como objeto de análise da pesquisa obedeceu a alguns critérios por nós estabelecidos. Em primeiro lugar, em razão das revistas da Turma da Mônica, inteiramente nacionais, dominarem o mercado de quadrinhos no Brasil, estendendo-se, inclusive, para outros países e mobilizando uma dinâmica mercadológica responsável por acordos comercias com centenas de empresas e milhares de produtos. Os fascículos da coleção apresentam temáticas que seguem conteúdos tradicionais do Calendário Cívico Nacional. Assim, temas como o Descobrimento do Brasil, Abolição dos Escravos, Independência do Brasil e Proclamação da República são abordados, articulando-se com referências visuais e textuais responsáveis pela construção do conceito de nação. Os resultados apontam processos de didatização próprios, que algumas vezes implicam simplificações e re-significações, bem como um diálogo constante com documentos e estudos históricos mediados por outras formas de comunicação visual e textual, como pinturas e filmes. Percebe-se a força dos elementos tradicionais da narrativa da História Nacional, sobretudo aqueles estruturados em torno do calendário cívico escolar, evidenciando uma relação dinâmica entre o saber histórico escolar e os diversos outros saberes históricos com os quais ele se relaciona.

Palavras-chave: Conhecimento Histórico – Quadrinhos – Ensino de História – Meios de Comunicação de Massa – História do Brasil.

ABSTRACT

This research identifies and discusses the presence of historical knowledge in comics, conceiving that it is built from different perspectives and has a mass circulation. This conception incorporates the idea of historical consciousness as a quality inherit to every human being, and in this aspect, as a present factor in the means of communication and human formation (education). From this identification, our aim is to analyze the changes occurred with the knowledge, from the transposition from textual language to the comics language, what gives us elements for discussing its characteristics and potentialities of its use in the classroom. Comics are products characteristically for mass communication, they are definitely incorporated to the contemporary society, being object of research in different areas of education. On the other hand, we still notice that there are not many analyses of the use of comics and the teaching of history. First, we collected comics that evidenced contents related to Brazilian History. Then, we selected the collection “Você sabia?” from Mauricio de Sousa. The choice of the collection as an object of analyses in the research, obeyed some criteria established by us. First, due to the fact that the totally national magazines “Turma da Mônica” dominated the market of comics in Brazil, it even entered the international market, which was responsible for commercial agreements involving hundreds companies and thousands products. The magazines from this collection have themes related to traditional civic dates. So, themes as Brazil Discovery, Abolition of Slavery, Brazilian Independence from Portugal and Proclamation/Declaration of Republic are approached and the use of visual references and texts are responsible to build up the concept of nation. The results show us people’s own way of using these comics in their classes, sometimes these ways imply in simplifying and re-signifying, as well as a constant dialog with documents and historical studies introduced by different ways of visual and text communication, as paintings and films. Above all, it is possible to notice the strengths of traditional elements in the narrative of National History, especially those that are structured around the civic school calendars, showing as evidence a dynamic relationship between what is taught at school and other historical knowledge to which it is related to.

Key words: Historical Knowledge – Comics – History Teaching – Mass Media – History of Brazil.

INTRODUÇÃO

O universo das histórias em quadrinhos tem feito parte do cotidiano e da memória de um grande número de pessoas que adquiriram o hábito da leitura por meio das páginas ilustradas dos gibis[1] de aventura, romance e diversão. E se há algum tempo atrás, eram percebidas como subprodutos culturais, hoje têm recebido um pouco mais de atenção, sendo objetos de análise e estudo em pesquisas acadêmicas e também no espaço escolar.

Assim, as HQs[2] tornam-se fontes de uma significativa e importante contribuição acadêmica, sob inúmeras perspectivas de análise, como a Literatura, a Psicologia, a Educação e a Comunicação. Por outro lado, percebemos uma restrição ainda muito evidente no que se refere à pesquisas que busquem uma articulação entre o *ensino de história* e a *linguagem dos quadrinhos*, particularmente em relação ao conhecimento histórico, que é eventualmente mobilizado na produção dos quadrinhos, às influências dos quadrinhos no processo ensino-aprendizagem e à sua presença e aceitação no *cotidiano escolar*. Assim, longe de estarmos esgotando ou explorando em demasia o assunto, queremos destacar a importância de um tema bastante rico e ainda pouco explorado em nossas pesquisas acadêmicas, sobretudo na área do ensino de História.

Por muito tempo, os quadrinhos foram identificados como uma espécie de subliteratura, inadequada à formação de cidadãos cultos e letrados. Sua origem

---

1 A revista Gibi foi lançada por Roberto Marinho, em 12 de abril de 1939, e sua imensa popularidade nas décadas seguintes fez com que, no Brasil, o termo gibi passasse a ser utilizado, até a atualidade, como sinônimo de qualquer revista em quadrinhos, nacional ou estrangeira (SILVA, 1976, p. 51-52). Neste sentido, MOYA (2003) assinala: “No dicionário escolar do MEC, de 1965, gibi é um negrinho, moleque. Já o Lello define gibi como um negro de traços grosseiros e rudes. No Novo Dicionário Aurélio de 1986, contudo, gibi aparece, também, como ‘s.m. – revista em quadrinhos, infanto-juvenil’”.

2 A expressão HQs diz respeito às histórias em quadrinhos.

como produto da cultura de massas, em fins do século XIX nos Estados Unidos[3], aponta a distinção que se estabelecia entre a chamada "alta cultura" representada pelos clássicos da literatura, e a subcultura, destinada aos imigrantes, aos pobres e toda à população oriunda das camadas trabalhadoras, com pouco ou nenhum acesso à educação formal.

Particularmente, do início até a primeira metade do século XX, inúmeras campanhas empregadas por psicólogos, professores, pais e educadores, foram responsáveis por atribuir um caráter negativo aos quadrinhos, considerados inadequados, subversivos, causadores de preguiça mental e desvios comportamentais, como homossexualismo – referência a *Batman e Robin* e à Mulher-Maravilha – e atitudes violentas – presentes nos super-heróis – (FEIJÓ, 1997). Apesar disso, concretizaram-se algumas tentativas de sucesso que objetivavam aliar quadrinhos e educação por se perceber a forte identificação entre as HQs e o público jovem. Surgiram, então, versões quadrinizadas para clássicos da literatura universal, como *"O Morro dos Ventos Uivantes"* e *"O Corcunda de Notre Dame"*. No Brasil, foram produzidas versões, como *"Gabriela, cravo e canela"* de Jorge Amado e *"O Guarani"*, de José de Alencar. Tais experiências, entretanto, não chegaram até o universo escolar, que mantinha a aura de desconfiança e o preconceito com relação aos quadrinhos.

Finalmente, sobretudo da década de 1960 em diante, parte da intelectualidade européia afirma seu interesse pela linguagem dos quadrinhos. Federico Fellini, Umberto Eco, Edgar Morin são apenas alguns intelectuais que confessam a apreciação e o gosto pelas HQs. Nesse aspecto, Pablo Picasso teria afirmado "... que uma de suas mágoas era jamais ter feito histórias em

[3] Ainda que outras representações pictóricas - como as pinturas rupestres - possam ser consideradas por alguns estudiosos e pesquisadores como antecessoras dos quadrinhos, compreendemos que a publicação, em 1895, de *The Yellow Kid* (*O Garoto Amarelo*), de Richard Outcault, denota um divisor de águas pela utilização e combinação pioneira de desenhos e textos escritos em sua camisola ou em cartazes, mas, sobretudo, *The Yellow Kid* indica um marco na produção dos quadrinhos em função da estratégia maciça de distribuição, que elevou em grande quantidade as vendas de jornais nos Estados Unidos, "... cujos efeitos se estenderam em seguida à produção e venda dos próprios *comics*". (CAGNIN, 1991, p. 82-83).

quadrinhos...” (MOYA, 1986, p. 88). A partir daí, os quadrinhos passaram a receber uma atenção diferenciada. Nesse sentido:

> ...os europeus descobriram os quadrinhos e eles invadiram as universidades, os livros “sérios”, os museus e, em pouco tempo, estava na moda revelar-se um velho fã de velhos personagens.
> Os quadrinhos fantásticos, de ficção científica, de *soap opera*, passaram a resolver problemas graves tidos como insolúveis pela Nasa, em Houston. A relação dos quadrinhos com as crianças e os adultos foi amplamente estudada. E os primeiros trabalhos sectários sobre o tema se tornaram estudos científicos, feitos para a Unesco, tentando utilizar a linguagem dos *comics* para fins educacionais. Os cientistas chegaram a medir a retina das crianças diante dos efeitos da onomatopéia para determinar quais quadros provocavam maior reação e poderiam ser utilizados em livros didáticos (...) Essas pesquisas provaram a utilidade da linguagem das historietas para fins de resposta pronta do intelecto infanto-juvenil (MOYA, 1986, p.7).

Durante as décadas de 1960 e 1970, os quadrinhos passam, ainda que timidamente, a receber inserções em livros didáticos (RAMA e VERGUEIRO, 2004), como os livros de História de autoria do Professor Julierme de Castro Abreu. Mas, no Brasil, somente a partir de da década de 1980 a escola passou a utilizar os quadrinhos com maior freqüência, no processo de alfabetização, em aulas de leitura, e também como entretenimento. De lá para cá:

> No Brasil, principalmente após a avaliação realizada pelo Ministério da Educação a partir de meados dos anos 1990, muitos autores de livros didáticos passaram a diversificar a linguagem no que diz respeito aos textos informativos e às atividades apresentadas como complementares para os alunos, incorporando a linguagem dos quadrinhos em suas produções (...) as últimas décadas do século passado presenciaram, cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas, que nelas buscaram não apenas elementos para tornar suas aulas mais agradáveis, mas, também, conteúdos que pudessem utilizar para transmissão e discussão de temas específicos nas salas de aula. (RAMA e VERGUEIRO, 2004, p.20-21)

Com o advento da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, houve a orientação no sentido de uma prática pedagógica que utilizasse diferentes meios e linguagens. Um pouco em função disso, mas também em face às discussões e reflexões promovidas, professores de diferentes disciplinas passaram a inserir, ainda que de forma pontual, elementos audiovisuais em suas aulas, como revistas, jornais,

vídeos, quadrinhos, entre outros, gerando novas formas de articulação entre o conhecimento escolar propriamente dito e as linguagens não escolares.

No que se refere ao ensino de História, a realidade não é diferente. Muitos pesquisadores e professores têm se dedicado a analisar a relação entre a História propriamente dita, seu ensino e sua relação com elementos da sociedade midiática. Pois:

> Sejam em bases mais apocalípticas, sejam integradas de velho ou novo tipo, tornou-se inequívoco no contexto das grandes transformações conceituais, políticas e dos paradigmas que arcam o nosso tempo o reconhecimento da extensão e influências que passaram a ser exercidas pelos sistemas e processos comunicacionais. (CITELLI, 2000, p.14)

A inegável presença das inúmeras linguagens, dentro e fora do espaço escolar, faz com que o professor busque a correlação entre os conteúdos escolares e as múltiplas interpretações propiciadas pelos meios comunicacionais que circulam socialmente. Ao nos referirmos ao professor de História, a busca por essa articulação parece ainda mais urgente se pensarmos nas inúmeras possibilidades de leitura oferecidas pelo cinema, pela Internet e, particularmente, pelos quadrinhos, que se traduzem em nosso objeto de pesquisa.

As histórias em quadrinhos estão incorporadas à sociedade contemporânea e por elas circulam saberes e concepções acerca do mundo, do homem, da História. Mas de qual História estaríamos falando? De uma História rememorada, contada, produzida socialmente e que possui diferentes versões a partir do conhecimento histórico elaborado pelos grupos sociais.

Isso ocorre, pois o conhecimento histórico, a noção de tempo, o passado e sua relação com o presente, não constitui uma propriedade exclusivamente acadêmica. Essa atribuição, considerada como um conjunto de operações mentais configura a chamada *consciência histórica*, sob a perspectiva do pesquisador alemão Jörn RÜSEN (2001). Essa consciência faz parte da vida cotidiana de todo ser humano, em sua inserção social, nas relações que estabelece com o outro, com seu grupo e suas circunstâncias. A escola é, portanto, *apenas uma* das muitas instâncias de aprendizagem histórica (GARCÍA, 1998, p. 280).

Em relação a isso, Marc FERRO (1989) destaca que a História constitui um campo de conflito, cuja narrativa acaba por ser disputada em nome de uma dominação e de um controle social, é a história sendo posta sob vigilância, nas escolas e nas academias, mas também por meio de outras esferas, como o Estado, a Igreja e a mídia.

As batalhas pela legitimação e pelo encontro de uma "verdadeira" narrativa histórica, caracterizam o ambiente acadêmico – concretizando-se pela busca do rigor científico presente nas diferentes pesquisas, discussões e publicações – mas também ultrapassam seus limites, estendendo-se para o espaço escolar, para os livros didáticos da disciplina de História, filmes e histórias em quadrinhos.

Assim, a *indústria cultural*[4] constitui uma das esferas que possibilitam a formação de uma consciência, de uma aprendizagem e de uma cultura históricas[5]. A questão que se apresenta diante dessa afirmativa, e que se traduz como objeto da pesquisa é como a mídia, aqui representada pelos quadrinhos, participa desse processo de elaboração e o que ocorre com o conhecimento histórico ao ser quadrinizado. Nesse sentido, desejamos analisar o que ocorre quando um conhecimento – fundamentado sobre a memória, a narrativa textual e a linguagem acadêmica – passa para *uma outra construção*.

Os quadrinhos apresentam uma estrutura distinta de outras produções, diferenciando-se, por exemplo, da linguagem acadêmica. Sua especificidade reside em representações feitas através de desenhos, diálogos e narrações geralmente reduzidos, enquadramento seqüencial dos fatos e acontecimentos no tempo, além da presença muito freqüente da ficção e do humor, particularmente nas histórias destinadas ao público infanto-juvenil. Esses sujeitos em idade escolar participam do processo de aprendizagem histórica a partir da dinâmica

[4] Conceito elaborado em 1947, no livro "*Dialética do Esclarecimento*", por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, integrantes da Escola de Frankfurt.

[5] Para GARCÍA (1998, p.289): A cultura histórica significa, neste aspecto, "... la articulación práctica de la conciencia histórica en una sociedad determinada. La gama de esta articulación se extiende desde la enseñanza de la historia a nível escolar hasta los rituales commemorativos oficiales, de los manuales escolares hasta museos y monumentos y muchos otros 'lugares de memoria' coletiva".

entre o saber elaborado na academia, o saber re-construído através dos manuais didáticos, e o saber efetivamente ensinado pelo professor em sala de aula[6], condicionado ainda pelo saber histórico mobilizado nos mais variados processos de comunicação de que participam.

Também constitui objetivo desta pesquisa compreender a possível relação dos quadrinhos com outros dois focos do conhecimento histórico: a Academia e o universo escolar enquanto instâncias produtoras de conteúdos.

O trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, analisamos a relação entre os quadrinhos e a educação, no contexto de discussão entre a cultura erudita e cultura popular. Historicamente, pode-se perceber um significativo preconceito por parte de instituições, professores, educadores e intelectuais que observavam nas HQs apenas componentes depreciativos e prejudiciais à boa formação do indivíduo e do cidadão. Esse preconceito encontrava-se assentado sobre princípios que separavam e destacavam a chamada "alta cultura" de uma outra cultura, menor e menos qualificada, presente em elementos das culturas popular e massiva[7]. Analisamos, também, a função social da instituição escolar, responsável pela reprodução e pela produção de conhecimentos. Também há de se discutir a presença dos quadrinhos no espaço escolar e algumas experiências e pesquisas feitas relacionando histórias em quadrinhos, História e ensino.

No segundo capítulo, procuramos compreender e articular alguns conceitos centrais para a construção desta pesquisa, como as elaborações relativas ao conhecimento histórico, consciência histórica, cultura histórica, focos

---

[6] Em seu livro *"La transposición didáctica"*, Yves Chevallard elabora o conceito de transposição didática, no qual se distinguem três patamares relativos ao saber, partindo do conhecimento científico até sua concretização no espaço escolar: destaca o saber acadêmico ou de referência (o chamado *saber sábio*), o conteúdo de ensino presente nos planos, currículos e manuais didáticos (*saber a ensinar*) e o *saber ensinado*, que se efetiva na sala de aula. Para maior análise, ver: Alice LOPES, **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**, 1999; e Ana Maria MONTEIRO, **Ensino de História: entre saberes e práticas**, 2002.

[7] Martín-Barbero assinala o fato de que a cultura massiva (expressão relativa à cultura de massa) não representa uma ruptura com relação à cultura popular, mas que "O massivo foi gerado lentamente a partir do popular" (1997, p. 169). Neste aspecto, também Canclini salienta que uma "... interação crescente entre o culto, o popular e o massivo abranda as fronteiras entre seus praticantes e seus estilos" (1997, p.360).

de consciência histórica e ensino de História. Também abordamos algumas discussões acerca do uso político-ideológico das HQs na sociedade, além de resgatarmos um breve histórico dos quadrinhos, seu surgimento e condição atual na sociedade contemporânea, fortemente condicionada pela indústria cultural e pelos meios massivos.

O terceiro capítulo abordará a relação entre as histórias em quadrinhos e a História do Brasil, por meio de obras selecionadas que objetivam tal articulação, seja em livros didáticos, paradidáticos ou alternativos. A análise busca perceber, nas diferentes obras, elementos que demonstram a presença ou não do êxito em abordar aspectos da História do Brasil, utilizando para isso a arte seqüencial[8]. Objetivamos entender quais seriam os limites e as possibilidades oferecidas por diferentes modos de se contar a história por meio de recursos como o humor, a imagem e a combinação texto-visual.

No quarto e último capítulo, procedemos a análise de conteúdo da coleção "Você sabia?" de Maurício de Sousa[9], uma obra de cunho comercial que, entretanto, segue princípios estabelecidos no Calendário Cívico Nacional construído pela historiografia. Desejamos que essa organização possibilite ao leitor compreender as questões propostas para esta pesquisa.

[8] Arte seqüencial entendida como história em quadrinhos.
[9] As reproduções feitas estão de acordo com os princípios legais definidos pela Lei 9.610, de 19.02.1998, que dispões sobre os Direitos Autorais, em seu artigo 46, incisos III e VIII.

1 EDUCAÇÃO, HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Se, há algumas décadas, os quadrinhos eram encarados como meros subprodutos da cultura de massas, hoje já recebem um outro destaque junto à cultura, à educação e também por parte da historiografia. No entanto, ainda há muito a ser analisado, discutido e aprofundado, para que se ampliem as possibilidades de utilização e apreciação de diferentes meios de comunicação de massa, particularmente das histórias em quadrinhos[10].

Entendemos que a análise das linguagens e dos meios de comunicação de massa é fundamental, especialmente em sua relação com o conhecimento escolar e, em nosso caso, com o ensino de História. Pesquisas importantes têm sido feitas, analisando programas televisivos, a música, a informática, o cinema, e mesmo charges e *cartuns*, considerados antecessores dos quadrinhos. Esse interesse acadêmico por diferentes linguagens deve-se, em parte, à compreensão de que a escola não é mais a única instituição capaz de informar o indivíduo, mas que interage com inúmeros outros meios informativos e comunicacionais podendo, então, caracterizar-se como uma instância de singular valor político e pedagógico, na medida em que possibilite uma ampliação e articulação com os saberes disponíveis socialmente.

No presente capítulo, traçaremos um panorama histórico e educacional do tema e das discussões a ele relacionadas, de modo a aprofundá-lo, bem como qualificar a discussão que este trabalho desenvolve.

---

[10] Compreendemos que, como o cinema, os quadrinhos nasceram sob a égide e as bênçãos do sistema capitalista, sendo historicamente veiculados como meios de comunicação de massa, com o objetivo de atingir a um grande número de pessoas.

1.1 EDUCAÇÃO E QUADRINHOS NO CONTEXTO DOS ESTUDOS SOBRE CULTURA ERUDITA E CULTURA POPULAR

> Por que quereis levar-me a toda parte, ó iletrados?
> Não escrevi para vós, mas para quem me pode compreender.
> Um, para mim, vale cem mil, e a multidão nada...
> Heráclito

As histórias em quadrinhos há muito têm despertado a atenção de estudiosos, em função de largo alcance e interesse junto a distintos grupos sociais. De acordo com COUPERIE et al. (1970), já nas primeiras décadas do século XX, entre 1923 e 1924, foram feitas as primeiras pesquisas para descobrir qual seria o público leitor dos quadrinhos. Foram então entrevistadas 5.000 crianças dos estados do Missouri e do Kansas, das zonas rural e urbana. A partir das respostas dos entrevistados (crianças entre 8 e 15 anos), acreditava-se, naquele momento, que os leitores de quadrinhos viviam nas cidades – não se questionou se as crianças do campo tinham jornais em casa – e que esse público era formado por meninos e meninas, brancos e negros. Acreditava-se, assim, que os quadrinhos eram uma *leitura para crianças* ou, ainda, para os "menos letrados".

Nessa perspectiva, a tônica das pesquisas limitava-se a questões acerca de etnias, sexo e condição sócio-econômica dos leitores. Foi então que, na década de 1930, em decorrência da crise mundial, editores dos grandes jornais refletiam sobre a possibilidade de retirar os quadrinhos de suas páginas, em função dos altos custos com a impressão em cores. Nesse momento, o Instituto Gallup descobriu que os quadrinhos eram a principal fonte de interesse, não só de crianças e "semi-analfabetos", mas também do público considerado "sério" e "responsável".

Diante disso, COUPERIE (1970, p.151) aponta o que foi proclamado pelo Instituto Gallup: "Os banqueiros, os reitores de universidade, os professores, os doutores, lêem os '*comics'* tão avidamente quanto os motoristas e os operários."

Evidenciava-se, então, o preconceito e a desinformação presentes nas pesquisas que envolviam as histórias em quadrinhos. As pesquisas seguintes, feitas até a década de 1960, passaram a salientar um permanente equívoco ao identificar a leitura dos quadrinhos como uma prática exclusiva de crianças e pessoas de "camadas populares", ou seja, os quadrinhos seriam uma linguagem "infantilizada", um indicativo de ausência cultural. De acordo com COUPERIE (1970, p.151) tais pesquisas:

> Encontraram nas pessoas mais cultas um vivo interesse pelas histórias em quadrinhos, uma alta estima como gênero, como meio de expressão, e uma firme oposição contra as opiniões que as condenavam totalmente (...) os "comics" estão intimamente ligados às lembranças da infância, porém mais de 50% dos entrevistados declararam que a leitura das histórias não era um mero passatempo, mas um prazer positivo (...). Em relação à atitude das pessoas cultas, os resultados da pesquisa anterior foram confirmados: elas sentem que estão **traindo a cultura**, e temem **parecer atrasadas** [grifo nosso] porque se julgam exceções em seu grupo.

Enfatiza-se, através dessas posições, um receio histórico por parte da chamada "elite cultural" em assumir a leitura de um meio que se encontrava socialmente identificado com uma população inculta e marginalizada. O preconceito estava presente e manifestava-se de duas maneiras: a primeira, ao identificar quadrinhos com a massa iletrada, e a segunda, por acreditar que o gosto da massa não era considerado como uma representação cultural. Na Europa, onde as pesquisas se tornaram mais avançadas, não se conseguiu fugir completamente do estigma dos quadrinhos como foco de imaturidade. O historiador VOVELLE (1997, p.372), refere-se aos quadrinhos para todas as idades, considerando que vão desde os adolescentes até os adultos "retardados". Nesse aspecto, os quadrinhos também assumem conotações distintas entre si e a cultura parece surgir por detrás de um contrato tácito, capaz de definir e apontar caminhos indicativos de validação do que seja ou não adequado.

Percebemos que, no que se refere aos quadrinhos, há constantes resquícios de preconceito, mesmo entre os acadêmicos e pesquisadores mais esclarecidos. Tais preconceitos não se constituem em algo novo, recente, e tampouco se limitam ao universo das HQs. Ao contrário, estendem-se a outros meios

massivos[11], como a música, desenhos animados e programas televisivos, apontando um *fenômeno histórico,* cuja essência seria o estabelecimento de uma linha demarcatória, dividindo as experiências culturais entre as *representações da elite,* e as *práticas advindas das camadas populares*, que não seriam consideradas como verdadeira cultura. FORQUIN (1993, p.11) destaca que aqui a cultura teria uma conotação eminentemente elitista, tida como um

> ... conjunto de disposições e das qualidades características do espírito ‘cultivado’, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e de competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento em matéria intelectual e artística, um senso de ‘profundidade temporal’ das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente.

Essa concepção de cultura, como um patamar produzido por poucos e a ser atingido por outros tantos, tem sustentado e legitimado, de certa forma, a existência da instituição escolar. E, quanto a isso, a escola tem exercido a histórica atribuição de pré-determinar os limites entre uma cultura considerada adequada, verdadeira e universal, em relação àquela que seria concebida como uma subcultura, inferior qualitativamente, sendo normalmente atribuída como originária ou destinada às classes trabalhadoras. À escola caberia a função de transmitir, a todo e qualquer indivíduo, *essa cultura superior*, ignorando as vivências e percepções subjetivas, além das questões específicas da condição de pertencimento a uma *classe*, a um *gênero*, e não a outro, a uma *etnia*, quer seja dominada, ou dominante (APPLE, 1995). Isso não parece ser uma realidade evidente. Ao cidadão menos atento, o cotidiano escolar apresenta até uma certa rotina, um panorama neutro, quase sem surpresas. Essa rotina se manifesta nos detalhes, na divisão do tempo escolar, nos intervalos e na sucessão das aulas, nas seleções curriculares, nas escolhas e abordagens de cada disciplina. Sob essa

---

[11] Utilizamo-nos da expressão meios massivos ao fazermos referência aos meios de comunicação de massa, assim denominados por transmitirem mensagens a um grande público, de forma indistinta. Para TEMER e NERY (2004, p.11): "... a comunicação de massa é uma forma específica de comunicação que ocorre pela intermediação/mediação de um meio técnico ou multiplicador, que permite a mensagem atingir um público anônimo, heterogêneo e fisicamente disperso, que pode chegar simultaneamente até bilhões de pessoas nos mais diferentes pontos da terra."

atmosfera aparentemente harmoniosa e tranqüila em que aulas são dadas e notas atribuídas, repousa na escola, todavia, um *locus* de conflito, de confronto, de tomada de decisões.

A pretensa neutralidade presente na instituição escolar e no seu cotidiano, manifesta uma clara posição que reproduz os valores postos e que busca a manutenção do sistema social vigente, do *status quo*. Como nos diz APLLE (1989, p. 29):

> ... de modo geral a fé na inerente neutralidade de nossas instituições, no conhecimento ensinado e em nossos métodos e ações, servia de forma ideal para ajudar a legitimar as bases estruturais da desigualdade.

A escola não é neutra. Nem são neutras suas opções e práticas pedagógicas. Eximir-se dessa dimensão é, inegavelmente também, uma decisão de cunho político. Pois: "... Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder" (SILVA, 1999, p.16).

A escola, nesse sentido, apresenta-se com uma singular importância, pois acaba por apresentar um caráter opressor, funcionando em grande parte como um "*aparelho ideológico do Estado*" [12]. Assim, ela não é responsável pela criação das desigualdades sociais, mas por sua manutenção, caracterizada através da seleção, omissão e encaminhamentos de determinados conteúdos, crenças, valores e costumes. Segundo LOPES (1997, p.96):

> Em uma perspectiva tradicional de currículo – que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros –, a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal. Acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo. Nesse caso, a seleção cultural não é problematizada, mascarando-se seus aspectos conflituosos. Mesmo porque, a própria sociedade é analisada sob uma ótica funcionalista, sem que sejam considerados os embates de classe e o domínio dos meios de produção por uma classe, determinante da divisão social do trabalho e do conhecimento.

---

[12] Faz-se refrência à L. ALTHUSSER (1974).

Essas ações e opções, indicativas do caráter eminentemente *reprodutivista* da educação, foram destacadas por pensadores como Pierre BOURDIEU e Jean-Claude PASSERON (1982). Para eles, a instituição escolar se apresenta atrelada a uma pedagogia elitista e antidemocrática, que valoriza e transmite uma cultura da classe dominante em detrimento de outras possibilidades e vivências culturais. É a cultura burguesa, imperialista, que se propõe universal e universalizante.

Sob a ótica da reprodução, a escola acaba por "legitimar" as desigualdades sociais, reforçando as diferenças de classe. Isso ocorre a partir de uma seleção, exercida direta ou indiretamente, mas que tem seu início na vida e nos valores familiares, de acordo com os distintos níveis e classes sociais. Para BOURDIEU (2001, p.41-42):

> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Bourdieu destaca, nessa argumentação, a importância exercida pela família e pelo grupo social ao qual se pertence, na transmissão de um *"capital cultural"*, responsável pelas condições e oportunidades objetivas, que definem o êxito ou o insucesso do indivíduo em relação aos estudos. Essas oportunidades e vantagens seriam cumulativas e determinariam o destino do estudante, pois:

> ...para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2001, p.53)

Sob esse aspecto, a função tradicionalmente conservadora da escola, legitima e referenda "um" viés cultural, consagrado pelas classes mais favorecidas, sob a forma de uma cultura denominada erudita, aristocrática e seletiva. O autor salienta que:

> A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a "cultura" (...) dessa classe. (BOURDIEU, 2001, p.55)

Essa oposição, entre a cultura erudita e a cultura popular, e o papel da escola diante dessa dualidade, é um elemento gerador de grande polêmica. Segundo BANTOCK, citado por FORQUIN (1993), a existência de uma escola democrática é um mito que acentua as diferenças sociais. Isso, porque há alunos que são, *por natureza*, "menos aptos" que os demais. Em função disso, o autor propõe a existência de um "currículo alternativo" para a grande massa de alunos "médios e comuns", e um outro currículo, de cunho "humanista", para a minoria de alunos talentosos. Essa proposta está alicerçada na tese de que as desigualdades são "naturais" e não produzidas socialmente. Segundo BANTOCK, a decadência sócio-cultural é uma triste realidade. E para ele, os elementos complicadores e geradores dessa crise na sociedade contemporânea, seriam "*o mito da escola para todos*" e, principalmente, a forte presença dos meios de comunicação de massa, por ele considerados como anti-educativos por exercerem uma influência negativa sobre crianças e jovens, especialmente sobre os alunos "menos brilhantes". BANTOCK considera que "... o racionalismo e o ascetismo do espírito acadêmico são incompatíveis com as solicitações demagógicas da cultura de massa" (apud FORQUIN, 1993, p.45).

Assim, o hiato se acentua e se expande, separando as instâncias culturais entre a cultura erudita, a cultura popular e a cultura de massa, esta última considerada prejudicial à formação pedagógica do indivíduo. Bantock utiliza-se dos velhos pré-conceitos de naturalização da desigualdade social e contribui para que se reforce a concepção depreciativa em relação ao *mass media*[13], como uma "cultura menor", alienante e apreciada pelos "iletrados". Esses princípios salientam a velha função da escola como transmissora de uma cultura erudita e de conhecimentos já cristalizados, legitimados como absolutos e, em

---

[13] Expressão relativa a meios de comunicação de massa, os meios massivos.

contrapartida, toda e qualquer manifestação cultural que não se reflita a partir de tais pressupostos é concebida como expressão de inferioridade, um ato na contramão da verdadeira cultura.

Essa perspectiva tradicional, de escola como espaço de reprodução, e da cultura de massa como instrumento de alienação cultural, não se encontra plenamente superada. E nessa ótica, a contribuição de Bourdieu é fundamental por renovar e atualizar as discussões sociológicas a partir dos campos pedagógicos e culturais, identificando os obstáculos político-pedagógicos que fazem frente ao processo de democratização e transformação sociais. A escola tem vivido, ao longo de sua história, mantendo uma aparência de neutralidade, centrada na ideologia de aptidões e dons naturais, como destaca Bantock. Assim, legitimam-se desigualdades, seletividades e exclusões. E essa face reprodutivista, opressora, ainda está muito presente nas práticas escolares.

Por outro lado, é preciso cautela para não nos aprisionar em um possível determinismo, por concebermos a escola unicamente como um espaço de reprodução, foco de silêncios e exclusão social. Diante dessa conotação, quais seriam as perspectivas para os sujeitos que participam da vida escolar? Acreditamos que as teorias que destacam os aspectos exclusivamente reprodutivistas da educação, por vezes, acabam por ignorar as contradições, os enfrentamentos e as resistências ocorridas no centro das práticas escolares. E é nessa perspectiva que esta pesquisa deseja se focar, nas possíveis brechas existentes na estrutura marcada pela reprodução, e na presença dos meios massivos, representados pelas histórias em quadrinhos dentro do espaço escolar.

1.2 A ESCOLA COMO PRODUTORA DE CONHECIMENTO

Que a escola possua uma conotação reprodutivista bastante acentuada, presente nas inúmeras manifestações da chamada "educação bancária" [14], na ausência do diálogo e na negação das experiências subjetivadas, é uma verdade que não pode ser ignorada. Por outro lado, acreditamos que essa violência simbólica, essa imposição de valores, culturas e ideologias dominantes, não é aceita ou absorvida de forma passiva e absoluta. Como afirmam GIROUX e SIMON (1995, p.95):

> ... a escola é um território de luta e (...) a pedagogia é uma forma de política cultural (...) as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (...). Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo.

Assim, sem negar a existência de uma instância opressora na instituição escolar, queremos destacar também seu papel como um *locus* de conflito e resistência, que se concretiza através das múltiplas vozes de sujeitos que são mais do que meros passivos receptores.

Lembremos o mito grego das Moiras[15], as deusas que excluíam qualquer possibilidade de opção e livre-arbítrio. As três irmãs filhas de *Nix*, a Deusa Tríplice da Noite, situavam-se acima dos deuses do Olimpo: *Clotho*, a deusa principal, tecia o fio de cada destino; *Lachesis* punha o fuso no fio, dirigindo, mediando e avaliando a vida humana, e a inflexível *Átropos*, com sua tesoura mágica, cortava impiedosamente o fio que ligava a vida ao seu destino. Suas ações não podiam ser questionadas sequer pelos deuses. Esse mito oferece a idéia de submissão a um destino inexorável, num espaço-tempo em que a liberdade

[14] Expressão criada pelo educador Paulo Freire para indicar uma educação calcada em perspectivas reprodutivistas e opressoras. Na educação bancária, enfatiza-se a memorização, a transmissão acrítica de conhecimentos e o caráter objetificante da relação professor-aluno.

[15] As Moiras, na Antiguidade Grega, personificam as deusas do destino.

não era, ou não é possível. Reduzir a escola à dinâmica da reprodução é aceitar a presença virtual das moiras na vida humana.

O cotidiano do ambiente escolar, as discussões ocorridas dentro e fora de sua esfera, as conversas informais, as reações ao formalismo, nas contravenções e nas atitudes de alunos e professores, que se caracterizam como *possibilidades* de resistência e emancipação, são indicativos da ação e das potencialidades humanas. Assim, não se pode reduzir a ação dos personagens singulares à questão da reprodução. A escola também é formada e enredada nas ações concretas de seus sujeitos, em suas práticas cotidianas, em suas concepções e mundivisões. Nesse aspecto, buscando um ir-além das determinações estruturais, e levando-se em conta os conflitos e embates sociais e culturais, utilizamo-nos dos conceitos de André PETITAT (1994).

A escola reproduz, mas também é produtora de sentido e transformação. Ainda que haja uma imensa distância entre os valores reconhecidos pelo sistema escolar e aqueles que são vivenciados por seus sujeitos, especialmente pelos alunos das classes populares – vocabulário, moda, música e literatura, por exemplo – ao observarmos a questão da cultura, podemos perceber que alunos, professores e a comunidade escolar como um todo, articulam conversas informais perpassadas pela forte presença dos meios de comunicação, representados nas músicas populares, em notícias de jornais e revistas, em programas televisivos, através das telenovelas, filmes e programas informativos e de variedades. São conhecimentos populares, massivos e cotidianos que ainda não têm chegado de forma sistematizada à sala de aula, mas que se manifestam no modo de pensar e de agir dos sujeitos pertencentes ao universo escolar, em meio às brechas da informalidade. Como afirma PETITAT (1994, p.263-264):

> Reprodutora em um certo nível, a escola contribui para a mudança social em outro nível. Sua ação explícita no que se refere a certos valores ou normas culturais definidas se fará implícita, para não dizer totalmente inconsciente, em outros níveis. Sempre parecendo exclusivamente voltada para a veneração à ordem estabelecida, ela participa, a despeito de si mesma e de maneira indireta, para ultrapassar esta ordem.

Nossa pesquisa se insere na relação existente entre a escola como (re) produtora de conhecimento, a comunicação e a cultura de massa e, nesse quadro, a presença das histórias em quadrinhos, portadoras de um conhecimento histórico circulante e sua articulação com uma perspectiva pedagógica.

1.3 OS QUADRINHOS NA REFLEXÃO PEDAGÓGICA – ONTEM E HOJE

Na concepção tradicional, que distinguia a "cultura de excelência" de uma "cultura menor", não havia espaço para as HQs, pois as visitas aos museus, os clássicos da literatura e os concertos de música erudita, não podiam conviver harmoniosamente com a cultura vulgarizada dos quadrinhos. A professora Elisabeth PENNEL destacava, no texto *"Our tragic comics",* na década de 1920:

> O bom desenho, nas histórias em quadrinhos, é um acidente (...) Pergunta-se com pesar para que servem as escolas de arte, as conferências, os clubes, os cursos nos museus, as críticas na imprensa, os eternos discursos sobre a arte e a necessidade de levá-la ao povo, se os olhos do povo são corrompidos e pervertidos todas as semanas, se não todos os dias, por essas perversões grosseiras vulgares, contraditórias, de colorido barato (apud FEIJÓ, 1997, p.20).

O primeiro grande ataque histórico destinado aos quadrinhos ocorreria, todavia, nos anos 1950, através do psiquiatra alemão Frederic Wertham que, na obra "A Sedução dos Inocentes", alertava para o "perigo representado pelas histórias em quadrinhos". Em seu livro, Werthan destacava o suposto homossexualismo de Batman e Robin, ou o fato de o Super-Homem incentivar crianças a voarem de cima de prédios como elementos depreciativos presentes nos quadrinhos. Esse livro, envolto em uma onda de moralismos, preconceitos e conservadorismo, fomentou uma grande polêmica naquele período, o que acabou por gerar um código de autocensura nos quadrinhos que passou a ser usado a partir dos anos 50. No Brasil, o código de ética dos quadrinhos vigorou até 1965. Depois de Werthan, inúmeras outras fontes passaram a salientar os aspectos considerados negativos ou perniciosos presentes nas histórias em quadrinhos. Para Zilda Augusta ANSELMO (1972, cap.3, p.13):

> Na França, por exemplo, o PUF (Jornal para crianças) reuniu em publicação sob o título “Veneno sem Palavras" sérias acusações às HQ, colocando-as como “elementos anticulturais, incitadores da passividade intelectual e da preguiça mental, corruptoras de nossa juventude, do ponto de vista moral e lingüístico, capazes de levar a criança a desaprender a leitura e a linguagem inteligentes” (in *Roux*, 1970). Em Bruxelas, a revista “Enfants” publicava: “As histórias em quadrinhos devoradas pelas crianças enfraquecem seu gosto pela leitura séria. Literatura em comprimido, história e ciência através de imagens, não formarão jamais cabeças cheias”.

Assim, o preconceito se acentuava. Em vários países, a revolta chegou a um nível de perseguição que beirava ao absurdo: revistinhas foram queimadas, numa espécie de inquisição nada sutil que condenava sua leitura. E as manifestações preconceituosas não se limitaram à Europa ou aos Estados Unidos. Também aqui no Brasil, os ecos da intolerância contra a leitura de quadrinhos se fizeram presentes. E foi esse fato que levou o quadrinista Maurício de SOUSA (2000) a descrever sua própria experiência enquanto menino-leitor de quadrinhos frente ao patrulhamento e a perseguição que os gibis sofriam:

> Eram os anos dourados de 50.
> Mogi fervia com desfiles, passeatas, corridas de carros, festas de estudantes, bailes concorridos... e eu junto, no viço da juventude.
> E dentre todas essas atividades, um belo dia meu professor de matemática, com seu sotaque carregado de alemão, sugeriu em classes que deveríamos lutar contra os gibis. Que eram publicações que desviavam a atenção da garotada, que traziam costumes estranhos, que faziam mal para o intelecto, aquelas coisas.
> Fiquei meio desconfortável. Adorava gibis e não concordava com nenhuma das afirmações do professor (...) Fiquei entre a cruz e a espada.
> Meus preciosos gibis? Queimados? E minha coleção como ficaria? Argumentei que não havia somente más publicações. Havia outras muito boas. Com boas histórias, boa arte. E chegamos a um acordo.
> As revistas a serem “oferecidas ao sacrifício” seriam aquelas que falavam de violência, terror e similares.
> Escolhi algumas revistas bem ruinzinhas de desenhos e textos e “colaborei” um pouquinho (...) E chegou o dia da passeata, da coleta de gibis pelas ruas, dos discursos ferozes contra os quadrinhos (...) e da pira de revistas sendo consumida pelo fogo no Largo da Matriz (...) Afinal, como eu, acho que os demais proprietários de gibis não quiseram se desfazer de suas preciosidades.
> Mas ficou a lembrança do dia da queima e das minhas dúvidas quanto àquela ação.
> Hoje, mais do que nunca, acho que não é na proibição nem no fogo que se indicam caminhos para bons hábitos de leitura.
> Boa leitura depende de orientação, educação e bons produtos à disposição.
> Com isso mais a liberdade de opção, quadrinhos ou livros ruins estarão condenados naturalmente à pira do esquecimento.

A crônica de Maurício de Sousa ilustra o nível de discriminação a que se chegava a relação entre a escola e as histórias em quadrinhos. Felizmente, para os dias de hoje, essa situação parece beirar às raias do absurdo. Ainda assim, apesar das evidentes mudanças de concepção, permanece um certo "ranço" e uma desconfiança para com os quadrinhos, que não foram totalmente superados. Como assinala Waldomiro VERGUEIRO (2004, p.16):

> Mesmo atualmente há notícias de pais que proíbem seus filhos de lerem quadrinhos sempre que as crianças não se saem bem nos estudos ou apresentam problemas de comportamento, ligando o distúrbio comportamental à leitura de gibis.

Assim, ainda que se introduzam os quadrinhos nas práticas escolares, pairam sobre eles, em determinadas ocasiões, os mesmos pré-conceitos que os responsabilizam pela preguiça mental, alienação e estímulo à violência. E, a que se deve esse preconceito?

Acreditamos que a origem da discriminação esteja na clássica oposição entre diferentes tipos de cultura, clássica ou tradicional, de massa ou popular. A própria origem dos quadrinhos – destinados a serem um meio de comunicação com a finalidade de atingir uma grande massa populacional – acabou gerando tais distorções. As histórias eram consideradas pouco profundas e fantasiosas demais (VERGUEIRO, 2004, p. 8), impedindo o desenvolvimento e ampliação de culturas consideradas socialmente válidas.

A criação de *Giff Wiff*, primeira revista especializada em quadrinhos, no início dos anos 60, assinala uma mudança inicial em relação às concepções sobre HQs. A valorização dos quadrinhos contestatórios e *"underground"*, somada a uma inundação de livros, artigos, congressos, conferências e adesões de intelectuais, conferem aos quadrinhos o *status* e a respeitabilidade cultural até então inexistente. Nomes importantes como Federico Fellini, Alain Resnais, Umberto Eco, Edgar Morin e outros, passam a dedicar-se ao estudo das HQs e, em 1965, foi realizado o Primeiro Congresso sobre Comics (MOYA, 1977, p.86-87), organizado pela Universidade de Roma. Posteriormente, o Museu do Louvre também realizou uma exposição sobre quadrinhos. Em 1967, Burne Hogarth,

célebre desenhista do Tarzan, e então Co-Diretor da *School of Visual Arts* de Nova York aponta:

> ... deparamo-nos com uma penúria de avaliação histórica, estética ou filosófica sobre as histórias em quadrinhos como arte como quanto ao seu lugar diante da evolução cultural. Qual a razão desta pobreza?
> Por algum motivo obscuro, há, entre os círculos bem informados, em particular aqueles que determinam a apreciação das artes, antigas e aceitas ou novas e aceitáveis, uma indiferença, e mesmo uma ignorância proposital para com as histórias em quadrinhos. Para alguns mandarins, quando se discute arte e bom gosto, a simples menção das palavras história em quadrinhos desencadeia uma reação de desdém, senão de desprezo. Essas palavras parecem perniciosas em si mesmas, lembrando uma arte aviltada.
> Em outro setor, alguns líderes da "Pop Art", o grupo que adora utilizar imagens de história em quadrinhos como arquétipos de cultura de massa, rejeitam toda relação séria com a história em quadrinhos em seu estado original; eles não fazem quadrinhos, mas Arte. (HOGART, 1970, p.8)

Assim sendo, muitos estudos – principalmente nos países europeus – passam a contribuir decisivamente para novas e diferentes reflexões culturais sobre a presença dos quadrinhos na sociedade. Podemos afirmar que, nesse momento, as HQs começarão uma "lenta jornada rumo à aceitação social", deixando de ser vistas como mero subproduto da indústria cultural e passando a ser encaradas como manifestações culturais e possibilidades artísticas[16]. Em relação a esse momento tão particular, Moya comenta:

> Os intelectuais, professores, pais e mestres, mães, críticos de arte, escritores e autores infantis, editores, museólogos, pedagogos, pintores, artistas plásticos, todos agora com a bênção da alta cultura, passam a dizer que nunca foram contra os quadrinhos, muito pelo contrário... (MOYA, 1977, p.87).

Assim, as histórias em quadrinhos passam, gradativamente, a serem vistas sob outra ótica, ainda que, até meados da década de 1970, não tenham conseguido romper a barreira cultural para se inserir, de maneira significativa, nas práticas escolares. Por outro lado, acreditamos que a presença de reflexões acadêmicas e experiências pedagógicas – estas, muitas vezes, realizadas de forma

---

[16] Por ser muito ampla, a produção de histórias em quadrinhos contempla inúmeras possibilidades e manifestações. Nem todos os quadrinhos podem ser considerados como arte ou uma produção de qualidade. Mas, o mesmo ocorre com outras linguagens e expressões culturais, como a música, o cinema ou a literatura.

anônima – tenham, indubitavelmente, possibilitado a introdução das HQs no espaço escolar.

Chaim Samuel Katz, em artigo publicado em 1973, comenta como se estabelecia, naquele momento, a percepção pedagógica em relação às histórias em quadrinhos. A análise dos professores partia, basicamente, de duas correntes:

> ... uma que acha que os conteúdos dos gibis não servem, pois lidam com a fantasia desregrada, bem como afirma que sua forma acostuma à preguiça racional; outra diz que a forma é boa, produtora de informações novas, mas que os conteúdos deveriam dizer mais respeito aos problemas sociais e morais do homem... (KATZ, 1973, p.8).

E, ainda que os professores não reconhecessem nos quadrinhos um potencial pedagógico, algumas experiências buscavam aliar o universo quadrinhístico com a transmissão de conhecimentos. Já nos anos de 1940, histórias em quadrinhos apresentando um cunho educativo eram publicadas nos Estados Unidos, como *True Comics*, *Real Life Comics* e *Real Fact Comics*, destacando personagens literários e eventos históricos (RAMA; VERGUEIRO, 2004) e *Classic Comics*, renomeada como *Classic Illustrated*, que trazia clássicos da literatura mundial.

No Brasil, também na década de 1940, a Editora Brasil-América (EBAL) comprou os direitos da publicação dos norte-americanos *Classic Comics*, trazendo para o Brasil as versões quadrinizadas de clássicos da literatura mundial, como "*Os Três Mosqueteiros*", "*O Morro dos Ventos Uivantes*", "*O Corcunda de Notre Dame*", entre outras, em fascículos que constituíam a obra *Edição Maravilhosa*. Finalmente, na década de 1950, passou-se a produzir quadrinhos baseados na literatura brasileira como "*O Guara*ni" e "*Iracema*", de José de Alencar, "*Gabriela Cravo e Canela*", de Jorge Amado e "*A Moreninha*", de Joaquim Manuel de Macedo. O próprio José Lins do Rego, autor da obra "*Menino de Engenho*", citado por MOYA e D'ASSUNÇÃO (2002), prefaciou, na Edição Maravilhosa de março de 1955:

> Leio o meu próprio romance, Menino de engenho, com as figuras que Le Blanc[17] idealizou e chego a me emocionar como se estivesse num universo alheio à minha criação. Sinto que a história pula das páginas com um vigor extraordinário. A caracterização que o ilustrador impôs à narrativa tem mesmo coração e alma (...) E o que mais me espantou na edição em quadrinhos do livro foi a escolha dos trechos decisivos da narrativa. O técnico que elaborou a solução das palavras atingiu o âmago da ficção e conseguiu uma redução de iluminura... Palavra e figura são a mesma coisa, na correnteza dos fatos que nos absorvem o interesse.

O êxito editorial da literatura quadrinizada e o prefácio escrito por José Lins do Rego demonstram que, além do público em geral, editores e uma parcela da intelectualidade identificavam, ainda que de forma difusa, uma certa potencialidade educativa nos quadrinhos. Essa percepção, entretanto, não era reconhecida por pais, professores, pedagogos e outras personalidades cujas funções estivessem diretamente ligadas à educação formal. Nesse sentido, RAMA e VERGUEIRO (2004, p.18) comentam a utilização dos quadrinhos em função de objetivos considerados educativos:

> ... a percepção dos benefícios pedagógicos dos quadrinhos não ficou restrita apenas a autores e editores. Nos anos 50, na China comunista, o governo de Mao Tse-Tung [18] utilizou fartamente a linguagem das histórias em quadrinhos em campanhas “educativas”, utilizando-se do mesmo modelo de retratar “vidas exemplares” explorado pelas revistas religiosas, mas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país. As histórias podiam enfocar, por exemplo, a vida de um soldado que, a caminho de seu quartel, ao encontrar uma pobre velhinha sem forças para caminhar, desviava-se de seu caminho e a levava às costas até sua casa, passando a imagem de “solidariedade” que o governo chinês pretendia vender à população.

Assim, percebendo a forte presença das histórias em quadrinhos junto ao público infanto-juvenil, muitas editoras, governos e partidos políticos passaram a fazer uso dessas histórias para difundir seus princípios e ideologias, com o objetivo de formar (ou incutir) valores, transmitir conhecimentos, resgatar

---

[17] Haitiano, educado nos Estados Unidos, onde foi assistente de Will Eisner, o criador de *The Spirit*, e por fim, naturalizado brasileiro, André Le Blanc é responsável por alguns dos mais elogiados desenhos da Edição Maravilhosa, além da ilustração da obra completa de Monteiro Lobato, Sítio do Pica-pau-amarelo, publicada em 1947, pela Editora Brasiliense.

[18] Os “*Quadrinhos de Mao*” constituíram, na década de 1960, uma estratégia de difusão do pensamento e dos ideais revolucionários do líder Mao Tsé-Tung. Foi através do livro de Umberto Eco, “*I fumetti di Mao*” (traduzido para o espanhol como *Los comics de Mao*), que esse instrumento político tornou-se conhecido no Ocidente.

conceitos de cidadania e identidade nacional, através do destaque à construções históricas e consideradas como relevantes à nação e ao sentimento nacional. Abordaremos esta questão com mais profundidade, ao analisarmos algumas relações entre quadrinhos e suas manifestações ideológicas.

A partir dos anos 1980, a escola passou, gradativamente, a utilizar os quadrinhos nas classes de alfabetização e, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve a orientação no sentido de uma prática pedagógica – notadamente de 1ª a 4ª séries – que estimulasse a leitura. As discussões sobre a temática das histórias em quadrinhos se aprofundaram e sua inserção na escola transcorreu de forma quase que silenciosa. BIBE-LUYTEN (1985, p.8) destaca esta reflexão entre as histórias em quadrinhos e sua potencialidade educativa:

> Ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados. Podem servir de reforço à leitura e constituem uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada à nossa era: fluida, embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação.

Nos dias de hoje, podemos perceber sua presença durante os intervalos das aulas, em tirinhas nos livros didáticos, em gibis especialmente produzidos, para abordar conteúdos ou temas presentes nos Parâmetros Nacionais Curriculares, como os relativos à ética, ao consumo e à cidadania.

Para CORDEIRO (2002, p.55), os quadrinhos:

> ... contribuem para que emirja o potencial humano, além de facilitar outras aprendizagens (...) E como ocorre essa aprendizagem? Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (...) este texto constitui-se numa linguagem dinâmica, simbólica, que estimula o desenvolvimento da leitura e da escrita, suscitando na criança um grande prazer, já que se reveste de um acentuado caráter lúdico, logo desafiador (...) Trazendo este argumento para o campo da educação (...) seu papel se torna ainda mais preponderante, pois a construção do conhecimento se processa essencialmente por meio da linguagem e da interação entre os agentes do processo da aprendizagem, isto é, o professor e o aluno.
> Dessa forma, qualquer iniciativa educacional coerente e que pretenda ser eficaz na democratização do saber e da cultura deve considerar as formas diversas de linguagem e comunicação.

Desse modo, as pesquisas com diferentes linguagens comunicacionais, entre elas as histórias em quadrinhos, constituem reflexões fundamentais no sentido de ampliar os limites, as discussões e as possibilidades de articulação do conhecimento com a práxis educativa.

1.4 QUADRINHOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos presenciar, ao longo dos últimos anos, um crescente interesse por parte de pesquisadores e professores de História em relação às diferentes linguagens disponíveis socialmente, como o cinema, a informática, a televisão[19] e os quadrinhos, instrumento selecionado para esta pesquisa. Esse movimento participa de uma caminhada mais ampla de percepção sobre a insuficiência do ensino tradicional nas sociedades midiáticas em que vivemos, em que várias mensagens em diversos suportes tecnológicos competem com a escola pela atenção e pela confiança do aluno (CITELLI, 2000). No caso, as experiências pedagógicas que estabelecem relação entre as HQs e o ensino de História têm sido significativas, ainda que pontuais.

Por outro lado, falar sobre o potencial e os limites dos quadrinhos no espaço escolar, especificamente em sua relação ao ensino de História, sem incorrer na tentação de fornecer "receitas prontas", não é das tarefas mais simples. Adentrar na complexidade constituída pelo entrecruzamento dos campos da Comunicação, da Educação, da História e seu ensino, é penetrar num terreno arriscado, em função das inúmeras possibilidades e tessituras sígnicas e as especificidades de cada ramo epistemológico. Longe de querer fornecer receitas de uso e adequação dos quadrinhos, queremos propor uma reflexão sobre a presença dos quadrinhos no ensino de História enquanto meio de comunicação de massa e veículo portador de concepções de História, de sociedade e de mundo.

---

[19] Nesse aspecto, uma boa indicação é o artigo de Carlos Alberto VECENTINI, **História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes**, 1997, como também os livros de Marcos NAPOLITANO, **Como usar o cinema na sala de aula**, 2003, e **Como usar a televisão na sala de aula**, 2002, além dos inúmeros trabalhos publicados pela Associação Nacional de História (ANPUH).

Os quadrinhos encontram-se, definitivamente incorporados à sociedade contemporânea e o interesse por sua linguagem, por suas mensagens, por seus conteúdos, tem aumentado de forma significativa, seja entre estudiosos do assunto, leitores aficionados ou educadores (GUSMAN, 2005). Também podemos encontrá-los, ainda que com certa timidez, em alguns livros didáticos de História e na leitura-prazer dos alunos, que vez por outra os produzem e desenham sob orientação de seus professores, ou distraidamente desenham traços sem muita exigência, durante o transcorrer e os intervalos das aulas. Assim, a linguagem dos quadrinhos teima em surgir, com mais ou menos freqüência, entre os documentos escritos privilegiados pela historiografia tradicional.

Analisar a relação entre as histórias em quadrinhos e a História não se constitui em algo inédito no meio acadêmico. Marc Ferro, ao longo das obras *"A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação"*, de 1983, e *"A história vigiada"*, de 1989, destaca a utilização dos quadrinhos como recurso político-ideológico no estabelecimento e na manutenção de uma versão oficial do fato histórico. Também o historiador Michel Vovelle, no livro *"Imagens e imaginário na História"*, dedica parte de suas pesquisas à análise de valores sociais, a partir da leitura quadrinhística.

Ainda na década de 1980, as análises relativas aos quadrinhos e o saber histórico ganham terreno. Nesse período, Zélia Lopes da Silva apresenta um artigo[20] na Revista Brasileira de História, em que relata sua experiência com os quadrinhos "Asterix", de Uderzo e Goscinny. A atividade, realizada com alunos de 7ª e 8ª séries de uma escola pública do Estado de São Paulo:

> ... buscava responder a alguns desafios 'pedagógicos' no sentido de trabalhar as noções de **tempo** e de **ciência** (da História) [grifos da autora], sempre difíceis de serem entendidas pelos alunos. Além disso, tínhamos em mente trabalhar as relações de poder entre dominador e dominado (SILVA, 1985, p.238).

Para a autora, a presença dos quadrinhos em sala de aula permitiu um dinamismo, muitas vezes ausente nas narrativas históricas tradicionais, além de

---

[20] Artigo *"Asterix e a dominação romana"*, publicado em 1985 pela Revista Brasileira de História, da ANPUH.

possibilitar o trabalho com o cotidiano dos povos, suas diferenças culturais e as relações de poder, além da questão de tempo e modos de vida, de "ontem" e de "hoje". Mas, sobretudo, era o contexto histórico vivido no momento, caracterizado pelo início da abertura política do País, que apontava o grande objetivo do trabalho: romper com o imobilismo, o silêncio e a "ausência" do aluno no processo de aprendizagem. Tal propósito seria alcançado, nesse caso, através do estímulo à leitura dos quadrinhos, à reflexão e à posterior produção oral e escrita. A autora considerou algumas etapas em relação à atividade com os gibis: num primeiro momento, antes do trabalho com quadrinhos propriamente dito, fez-se a leitura de textos históricos do livro didático e de outros textos de apoio. Em seguida, foi entregue uma revista *Asterix* para cada grupo de 5 ou 6 integrantes, dando-se 24 horas para que cada componente fizesse a leitura dos quadrinhos. A culminância do trabalho se daria com a redação de um texto e discussões concernentes ao tema.

Na avaliação da pesquisadora, alguns pontos positivos foram destacados, como o interesse, a diversão e a participação dos alunos, bem como a "ousadia" de se trabalhar com gibis diante da precariedade da situação do ensino. Esse é um aspecto que indubitavelmente continua existindo, se observarmos a realidade de um grande número de escolas públicas do País, que funcionam, muitas vezes, com incontestável carência de recursos materiais. Esta, aliada a ações criativas que possam, de alguma maneira, compensá-la.

Os alunos, de modo geral, não possuem condições de adquirir boas revistas em quadrinhos e, como nesta experiência relatada por SILVA (1985, p.241), o próprio professor tem que comprar e fornecer os gibis, se quiser realizar um trabalho efetivo. Nesse sentido, é importante ressaltar que muitos quadrinhos alternativos e de boa qualidade têm um custo relativamente elevado, sendo pouco acessível para grande parte da população. Por outro lado, alguns dos quadrinhos mais baratos possuem uma circulação maciça, mas exigem uma atenção especial por parte do professor em relação ao trabalho pedagógico, em função do conteúdo por ele abordado, de sua qualidade gráfica ou temática, além de uma

série de outros fatores que podem se centrar, exclusivamente, no atendimento da demanda e das necessidades mercadológicas.

Um outro elemento fundamental para a nossa pesquisa e abordado na experiência de Zélia Lopes da Silva, é o fato de que, para os alunos, os quadrinhos podem ou não auxiliar na compreensão do conhecimento histórico pois, para eles:

> ... há duas leituras possíveis para o quadrinho. Aquela que o distingue de outros textos históricos e uma outra que o identifica com a própria produção historiográfica. Alinha-se na primeira posição aqueles que acham que "a estória em quadrinhos não relata nitidamente o que aconteceu naquela época. **Todas as brincadeiras atrapalham muito o entendimento da estória.**
> **E é muito difícil encontrar o fato real no meio de tantas brincadeiras**."[grifo nosso]
> Para a segunda interpretação "a criação de personagens cômicos, deu interesse maior à aprendizagem da História. Na opinião do grupo é uma história agradável e divertida e um modo fácil de aprender".
> Seguindo essa mesma linha, outro grupo diz que "foi uma história muito interessante, pois sendo em quadrinhos se tornou mais fácil o entendimento..." (SILVA, 1985, p.243).

As duas vertentes são bastante interessantes, ainda que diametralmente opostas. E é esta oposição que nos leva a refletir acerca do papel dos quadrinhos como meio de comunicação seja válido para a formação *da* ou *de* uma consciência histórica. Isso em função de que, os próprios alunos – ou uma parte deles – ressaltam o fato de que a presença do humor nos quadrinhos pode comprometer ou relativizar a possibilidade de uma verdadeira aprendizagem que, sabemos, tem sido historicamente relacionada à seriedade de informações, à busca de fidelidade histórica e a uma postura tradicional.

Ainda em relação ao trabalho de Zélia SILVA (1985, p.245), a autora destaca o fato de que, apesar de todas as considerações e do envolvimento com o trabalho dos quadrinhos por parte de uma boa parcela dos alunos, a maioria deles deixou em branco a questão da prova que se referia à atividade com Asterix e que tinha um valor alto, de 3 pontos na avaliação. A pesquisadora surpreendeu-se com esse procedimento, que não teve uma explicação palpável.

Por outro lado, leva-nos a considerar determinadas questões centrais nesta pesquisa, como a relação entre o conhecimento histórico e os quadrinhos, o papel do humor em relação à aprendizagem e a representação do que seja, de fato, para alunos e professores, uma “boa aula”, com aprendizagem efetiva. Afinal, não estariam os alunos deixando de participar do exercício por medo ou insegurança de “ousar”, através de uma atividade pouco comum no cotidiano escolar?

Ainda na década de 1980, outras análises forma feitas. Em 1985, Marco Aurélio Pereira *escreve “O gibi como recurso didático”*, no qual analisa a importância dos quadrinhos no ensino. Para ele:

> No ensino de história, o gibi pode ser usado tanto como **recurso pedagógico** ou como **fonte histórica** [grifos nossos]. Em ambos, o professor tem a função de levar o aluno a problematizar a realidade histórica partindo de uma leitura crítica das relações estabelecidas no universo da história em quadrinhos. (PEREIRA, 1985, p.83)

O autor salienta que, por ser um meio de comunicação acessível a todas as crianças e jovens, o gibi torna-se um valioso recurso didático a ser utilizado no estudo de valores aceitos socialmente, na análise de personagens e suas características, ao se analisar a presença de estereótipos, nos modelos de comportamento, no grau de desenvolvimento tecnológico atingido pelo quadrinho. Em seguida, Marco Pereira estrutura o projeto de um trabalho – dividido em 6 fases – a ser desenvolvido com alunos no ensino de História, de 1° e 2° graus – o que corresponde ao ensinos fundamental e médio. O projeto segue fases como a *problematização*, a partir das dificuldades e/ou interesses apresentados pelos alunos, a *escolha do gibi*, *interpretação dos quadrinhos*, a *retomada do problema*, a *pesquisa bibliográfica* e a *conclusão do trabalho*. Também oferece algumas orientações para o trabalho dos quadrinhos como fonte histórica e a pesquisa com referenciais bibliográficos convergentes.

Uma sugestão apresentada pelo autor para o estudo de conteúdos específicos de História é a da leitura e análise de *Asterix, o Gaulês*, quadrinhos abordados também no artigo de Zélia Silva, e por outras experiências disponibilizadas, inclusive em *sites* da Internet. Na página ACORDE[21] – formação continuada de professores – o artigo *"Asterix e Obelix na escola"* oferece uma orientação metodológica de trabalho com os personagens de Uderzo e Goscinny, nas disciplinas de História e Geografia. Mas qual seria a razão do grande interesse dos quadrinhos de Asterix nos encaminhamentos do ensino de História? O artigo busca responder a esta questão e propor possíveis abordagens metodológicas, oferecendo sugestões de encaminhamento para cada um dos 30 fascículos produzidos:

> O motivo, além das histórias divertidas e dos roteiros bem amarrados aos belos desenhos, é a riqueza de detalhes históricos e geográficos que podem ser utilizados dentro de sala de aula. Usar as HQs para despertar o interesse pela disciplina de História e Geografia é uma arma eficaz e pode ser feita de maneira simples. Cabe ao professor idealizar a melhor forma, mas entre outras, pode-se, por exemplo, fazer com que o aluno compare as brincadeiras do livro aos fatos históricos reais; sugerir a pesquisa dos deuses das mais diversas mitologias nos exemplares das aventuras de Asterix, o Gaulês, ou simplesmente ler a história em conjunto com a sala para interessá-la nos fatos retratados... (ASTERIX E OBELIX NA ESCOLA, 2004, p.1)

Marlus Rogério Santos também propõe a vinculação entre História e quadrinhos. Em *"Quadrinhos em História"*, artigo publicado no XXII Simpósio Nacional de História, realizado em João Pessoa, utiliza-se de revistas em quadrinhos – de várias nacionalidades – como fontes documentais, relacionando "acontecimentos históricos e as formas de expressão dos quadrinhos". Para SANTOS (2003):

> Utilizada como veículo de aglutinação das massas, esta forma de expressão é uma fonte de pesquisa da sociedade e ao mesmo tempo se utiliza da mesma para se completar, já que em muitas oportunidades, o que está ali retratado somos nós, como as pinturas nas cavernas, na antiguidade; os quadros na renascença e as charges no período moderno de nossa história, numa verdadeira via de mão dupla. E é essa via de mão dupla que nos permitiu estudar a sociedade, que por sua vez, serve de base para a história. Porém, antes de ser uma fonte de pesquisa e estudo, os quadrinhos são um veículo de descontração, e sua proposta inicial (...) é de passar o tempo e se divertir.

21 Página disponível em: <http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaoteses/ed_gibi_exp2.shtm>.

Tanto na experiência relatada por Zélia Silva, como no artigo de Marlus Santos, fica-nos evidenciada a importância dos quadrinhos para a História, seja como recurso ou fonte documental e, principalmente, registra-se a necessidade de atenção e cuidado que o trabalho merece, em função da presença de objetivos distintos entre o saber histórico escolar, que busca a formação e elaboração do conhecimento histórico formal e a linguagem dos quadrinhos, cuja maior finalidade é o entretenimento, ainda que também seja um meio de informação e representação social.

O conhecimento histórico, ao ser quadrinizado, passa por determinadas alterações, tanto na adaptação do conteúdo à forma quanto na criação de novas relações entre o sujeito do conhecimento e o seu suporte. De um momento trazido da memória ou descrito através de um texto narrativo, torna-se cristalizado em quadros sucessivos que, isoladamente, não detêm um sentido global. Transpõe-se, assim, a linearidade dos textos tradicionais, oferecendo ao leitor a aproximação com uma outra perspectiva, obtida a partir da representação visual, da expressão fisionômica dos personagens, suas ações, seus diálogos e pensamentos. O leitor pode reconhecer-se nos personagens representados, identificar-se com suas causas ou repudiar as atitudes expressas na trama.

Além dessa atenção despertada pelo aspecto visual predominante nos quadrinhos, a combinação existente entre texto e imagem é outro elemento facilitador na linguagem. SANTOS (2001, p.48) assinala que “... a linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino.” É nesta concepção que ABRAHÃO (1977, p.150-151) afirma que:

> A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica (...) assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico, que sugestivamente se integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho.

Por outro lado, Waldomiro VERGUEIRO (2003) destaca a necessidade de determinados cuidados e critérios na utilização dos quadrinhos, em relação à familiaridade e ao conhecimento desta linguagem, à disponibilidade dos produtos e também no que se refere às características próprias da disciplina e do ensino da História, visto que:

> Nem todos os autores têm uma preocupação especial em retratar fielmente os ambientes históricos específicos, caracterizando de forma apropriada costumes, hábitos, vestimentas, locais ou regimes políticos dominantes. Além disso (...) a maioria dos produtos em quadrinhos disponíveis no mercado (...) constitui-se em veículo de entretenimento, buscando (...) a criação de um vínculo prazeroso com o leitor e atendendo a suas necessidades lúdicas.

Todas as produções destacadas representam valiosas contribuições para o campo das pesquisas e do ensino de História. Mas, há ainda outras e novas possibilidades de estudos a serem desenvolvidas, pois pouco se tem feito em relação à análise dos quadrinhos e sua articulação com o conhecimento histórico.

Não temos a pretensão de dar conta de todas essas questões relativas ao trabalho pedagógico com quadrinhos no ensino de História, mas de problematizá-las, analisá-las, buscando contribuir, na medida do possível, na ampliação das discussões pedagógicas no campo do ensino da História.

2 CONHECIMENTO HISTÓRICO E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

> A história humana não se desenrola apenas nos campos de batalha e nos gabinetes presidenciais. Ela se desenrola também nos quintais, entre plantas e galinhas, nas ruas de subúrbios, nas casas de jogos, nos prostíbulos, nos colégios, nas usinas, nos namoros de esquinas. Disso quis eu fazer a minha poesia, dessa matéria humilde e humilhada, dessa vida obscura e injustiçada, porque o canto não pode ser uma traição à vida, e só é justo cantar se o nosso canto arrasta consigo as pessoas e as coisas que não têm voz.
> Ferreira Gullar

Neste capítulo analisaremos construções teóricas relativas à consciência histórica e à circulação social do conhecimento e da cultura histórica, sobretudo a partir das representações presentes nas histórias em quadrinhos, que constituem uma linguagem de significativa importância na sociedade contemporânea, ainda que pouco explorada pelas pesquisas referentes à educação e ao ensino da História.

2.1 OS FOCOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Como já destacamos anteriormente, o ensino de História não está assentado numa concepção harmônica ou linear. As múltiplas versões e relativização dos fatos, os confrontos ideológicos, os subjetivismos e valores sociais são elementos que caracterizam este caleidoscópio que vem a configurar a narrativa e a disciplina de História. Nesta ótica, os diferentes conceitos e mundivisões que a norteiam podem auxiliar o processo de consciência e construção histórica individual e coletiva, bem como podem ser um excelente instrumento de dominação e legitimação social.

Marc FERRO (1989) destaca que, mais do que nunca, a história tem se configurado como um campo de enfrentamento ideológico, presente não apenas

na academia ou na escola, como também na mídia, em seus mais distintos veículos: televisão, cinema, quadrinhos, literatura e outros meios. Por se tratar de um campo de poder, a História é disputada e colocada sob vigilância pelas muitas instituições que objetivam o controle social, seja o Estado, a Igreja ou a própria sociedade.

Assim, impõem-se os critérios de censura e autocensura, em relação às questões que possam ameaçar ou comprometer os referenciais e as imagens que a sociedade possa ter de si mesma e engrandecer determinados feitos que a legitimem. Para ilustrar essa afirmação, consideremos como exemplo o caso de Joana d'Arc. No século XV, há quase que uma total desconsideração pela personagem. Afinal, para que o rei possa ser, efetivamente legitimado como soberano, não pode ser ajudado por uma "feiticeira", "santa" ou "donzela". O que ocorre, então, é a versão de que o rei havia "permitido" o auxílio de Joana. Posteriormente, surge a versão religiosa, que resulta do fortalecimento de acordos entre Igreja e Estado. Nesse caso, a personagem torna-se uma heroína cristã vitimizada pelos ingleses. Então, eclode a Revolução Francesa e a história laica se torna imprescindível, enquanto a religiosidade se torna menos presente.

Por fim, já no início do século XX, em 1904, é feita ainda uma nova leitura, que isenta os ingleses por qualquer responsabilidade no processo contra Joana d'Arc. Esse é um exemplo dos usos e manipulação dos discursos, em diferentes momentos históricos.

Na história tornada oficial, estabelece-se uma verdadeira hierarquia de fontes e documentos considerados oficialmente válidos. Em primeiro lugar, figuram "os textos sagrados, documentos únicos, expressão de seu poderio: autógrafos e éditos reais, discursos políticos, referências bíblicas..." (FERRO, 1989, p.24). Em seguida, vêm os decretos, leis estatísticas oficiais e, finalmente, "... as fontes públicas, a imprensa, os escritos de testemunhas anônimas e simples cidadãos..." (FERRO, 1989, p.25). Nesse modelo, não há espaço ou consideração por elementos como músicas, filmes, imagens ou outras formas de comunicação, a menos que sejam utilizadas como meios de comunicação oficial.

Ao mesmo tempo em que se constrói uma gama de referenciais institucionalizados, nascem as lacunas, os silêncios e lapsos, frutos de uma história não ouvida, não creditada. Das contradições e dos choques entre as instituições e a história, e das lutas que têm por objetivo ouvir e conhecer as vozes desta contra-história, podem ocorrer mudanças que vem a alterar a noção de legitimidade histórica.

Assim a contra-história, de uma história negada, dos vencidos, constitui também um foco histórico. Muitas vezes, em função das batalhas travadas pela legitimidade do fato, a contra-história e os balbucios iniciais, passam a ser incorporados, substituem ou alimentam as versões da história oficial. Trata-se do que Walter BENJAMIN (1985, p.225) escreveu, a saber, que articular "historicamente o passado não significa conhecê-lo como 'ele de fato foi'". Assim, são inúmeros os focos da consciência histórica, no confronto entre as narrativas, os silêncios, os ruídos e balbucios sociais.

É apenas através da narrativa acerca do passado que se constrói a(s) consciência(s) histórica(s) de uma sociedade. Entretanto, há tantos focos emissores de narrativas acerca do passado e de importância tão grande, que as instituições dominantes, sobretudo o Estado, esforçam-se por controlá-los. É o caso de produções literárias, das festas comemorativas e das inúmeras mensagens veiculadas pela mídia. Segundo FERRO (1989, p.60):

> Ao mesmo tempo difusos e esparsos, outros focos produzem obras que contribuem para a constituição da consciência histórica: as dos escritores, artistas, autores de óperas, cineastas. Quanto mais antigas são as suas raízes, mais a sua obra marca a consciência que as sociedades têm de sua identidade, de sua evolução, pois essa permanência contrasta com a natureza e a opinião mutáveis das obras propriamente históricas – cujo julgamento varia de acordo com a própria realização da história.

Assim, a consciência histórica possui inúmeros focos de constituição, que não se restringem aos limites acadêmicos. É o caso de sua constituição nas obras populares ou mesmo naquelas que apresentam conteúdo massivo e que, por possuir um componente histórico explícito, por muitas vezes passam a substituir as obras de eruditos e historiadores. Como exemplos, podem ser citadas as peças

de Shakespeare, ao retratar a Inglaterra do século XV, e que acabam servindo de referência às pesquisas e consultas científicas, evidenciando-se por mais de quatro séculos. Assim como Shakespeare representa a herança inglesa, Wagner o faz com a Alemanha. E a França? Segundo FERRO, na ausência de um autor *shakespeareano*, busca-se a versão de Alexandre Dumas ou Júlio Verne. Ou ainda, as versões que ocorrem via quadrinhos:

> Outro canal é a história em quadrinhos que, há muito tempo, toma a História mais como um quadro do que como um tema. Do contemporâneo, passa sub-repticiamente a um passado mais distante; da família Fenouillard a Tintin e, hoje, a Asterix, a maior tiragem entre as publicações francesas, com mais de trinta milhões de exemplares já vendidos. Na verdade, embora faça algumas incursões a tempos pós-gauleses, Asterix permanece o herói de uma época pouco disputada... O medo da História, na França, dessa forma aparece de novo, seja qual for a forma de narrativa escolhida. (FERRO, 1983, p.132)

Observa-se que são inúmeros os meios que veiculam um forte apelo em relação às representações de passado ou de tempo e que, de alguma forma, podem contribuir para a formação de uma consciência histórica, que extrapola as produções existentes nos manuais e livros didáticos ou o ensino ministrado em escolas e academias.

2.2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E VIDA COTIDIANA

Mas o que seria essa consciência histórica, propriamente dita? Para obtermos maiores subsídios, buscamos referenciais na formulação teórica de Jörn Rüsen, ao abordar a formação do pensamento histórico, na vida prática. Para Rüsen, a consciência histórica não é um estado da consciência ou atributo mental de especialistas ou dos indivíduos formados nas academias e cursos de História. É, na verdade, algo inerente ao ser humano, em sua própria condição de existência cotidiana. Assim, todos acabam desenvolvendo uma consciência histórica, a partir de sua inserção no mundo. Essa consciência pode ser percebida como um fenômeno prático e vital, que não se restringe a critérios seletivos como classe social, relações de gênero ou espaços pré-determinados, tomando a escola

por exemplo. Mas qual seria a distinção entre o pensamento histórico cotidiano, e o saber produzido academicamente? CERRI (2001, p.100) aponta:

> ... o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma **qualitativamente** [grifo nosso] diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo.

Essa perspectiva rompe com uma percepção elitista da História, na vida humana. Afirma RÜSEN (2001, p.54 e 56): “São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica”. E mais: “A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária.”. Assim, de forma natural ou científica, cotidiana ou sistematizada, todo e qualquer ser humano, em qualquer contexto histórico ao longo de sua existência e vida práticas, concretiza em si a consciência histórica, através de operações mentais, que acabam por gerar resultados cognitivos.

A formulação de Rüsen busca desvelar a questão da ciência da história através do cotidiano dos homens e constituir a história enquanto ciência a partir dessa vivência. Pois: “... todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes (...) é uma articulação da consciência histórica.” (RÜSEN, 2001, p. 56).

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É esse o caso quando se entende consciência histórica como a síntese das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p.56-57)

O homem determina e é determinado por seu tempo. Influencia-o e é influenciado por ele, e é nesse sentido que suas potencialidades e sua liberdade se concretizam. É no processo de agir e sofrer que as mudanças temporais – de si e

de seu mundo – ocorrem. Ele não é um ser meramente passivo: o *“superávit de intencionalidade*[22]*”* caracteriza-se como um quadro temporal mais amplo, que vai para além de sua própria *experiência*, pois projeta o mundo com base no que não lhe está posto. É na dinâmica da *intenção (*o que é desejado), em conformidade com a *experiência* (o que se tem como dado) que a *consciência histórica* se articula efetivamente.

O indivíduo não age da maneira como deseja, mas de acordo com suas possibilidades concretas. Ainda assim, é um ser transcendente à mera sucessão de fatos e, estando esse sujeito inserido na vida cotidiana, não é possível tomar a si, ao Outro e à Natureza como dados puros e prontos, mas sim através de interpretações de suas ações e conseqüências no tempo e no mundo, de forma dinâmica, em que se articulam as lembranças do passado, a interpretação e vivência do presente e a intencionalidade projetada para o futuro. É assim que se constitui a consciência histórica. A consciência humana migra ao passado, para buscar respostas às necessidades presentes. Só então, o passado se torna história. Como diz RÜSEN (2001, p. 68): “... nem tudo o que tem a ver com o homem e com seu mundo é história só porque já aconteceu, mas exclusivamente quando se torna presente, como passado, em um processo consciente de rememoração.”

A condição do homem no mundo é, desse modo, um processo de constante exercício de interpretação e atribuição de sentido, em relação aos acontecimentos passados. Essas rememorações são constantes, pois toda e qualquer interpretação ocorre a partir de seus referenciais, suas vivências e perspectivas. Esse dado configura-se como um elemento fundamental para o ensino de História, ao analisar como pessoas “comuns”, não especialistas, contam e pensam os conteúdos e conhecimentos que fazem parte da história humana. E tais representações estão presentes, sob inúmeros focos, circulando socialmente nas escolas e no meio acadêmico, em manuais escolares e também

---

22 Expressão utilizada por Rüsen (2001).

em narrativas ficcionais, nos romances, no cinema, nos quadrinhos e nas músicas populares executadas nas estações de rádio.

As representações acerca da história e do passado, entretanto, apesar de dinâmicas, mutáveis e de se inter-relacionarem, não indicam um convívio harmônico. Trata-se de um campo de poder e de confronto, pela supremacia de uma narrativa. Afinal:

> Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderosos dominantes – Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados – que possuem e financiam veículos de comunicação e aparelhos de reprodução, livros escolares e histórias em quadrinhos, filmes e programas televisivos. Cada vez mais entregam a cada um e a todos um passado uniforme. (FERRO, 1989)

Ferro formula, ainda, a idéia de que a História aprendida na infância está intimamente ligada à constituição da auto-imagem pessoal, coletiva e à imagem de outros povos, ou seja, à construção da identidade e da alteridade; por mais que adicionemos outras idéias e informações, essa “primeira impressão” permanece em nós como marca indelével, influenciando as impressões futuras.

Assim, se por um lado, torna-se inegável a forte influência exercida pela história oficial[23], sobre todo indivíduo integrante de uma sociedade caracterizada pela disputa e manutenção do poder, ao mesmo tempo essas versões oficiais não são totalmente controladas. E, ainda que, nas escolas, estejam didatizadas por certo rigor curricular, tais narrativas acabam por extrapolar – nas sociedades marcadas pela forte presença midiática – a unicidade em termos de concepção, o que acaba por nos propiciar um mosaico perceptivo acerca das questões históricas.

Como afirma CERRI (2001, p. 107):

> ... é comum encontrar opiniões divergentes sobre a história entre o âmbito oficial, incluindo aí a escola, e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz para a conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de

[23] Entendemos que a história oficial não se limita à questão do Estado Nacional, mas que se trata de uma construção fundamentada a partir de versões referendadas por instituições ou grupos que possuem certa parcela de poder (Estado, Igreja, mídia, partidos políticos...).

> comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

Essa afirmação é corroborada por GARCÍA (1998, p.280), ao destacar a importância de se perceber que a aprendizagem histórica não se limita aos espaços escolares, ao argumentar que: "Las consecuencias prácticas son importantes, ya que se reconece que los estudiantes no llegan com la mente vacía al aula y que la escuela no es la única instancia (y quizá ni siquiera la más importante) del aprendizage histórico". Assim, nem professores são "doadores do conhecimento", nem alunos são "... receptores passivos do discurso pedagógico legitimado e legitimador de conhecimentos considerados como únicos e inquestionáveis." (CITELLI, 2002, p.22)

As determinações concebidas em uma perspectiva hegemônica de mera transmissão de informações, seja pela imposição das experiências formadoras da escola, seja pela atribuição excessiva de poder dos media, são relativizadas no processo de aprendizagem. "... numa dupla operação de desconexão e recomposição" (MARTÍN-BARBERO, 1997, p.262), em que os indivíduos passam a atribuir diferentes significados a partir de suas subjetividades e vivências, na família, na escola, na igreja, nos grupos e comunidades (CITELLI, 2000).

A informação e o conhecimento advindo dos meios em nossa sociedade têm sido cada vez mais freqüentes na vida social contemporânea. Nesse aspecto, não se trata de supervalorizar a presença dos meios, em bases apocalípticas ou de endeusamento, e tampouco de subestimar a função social da escola, mas de perceber que muito do que é vivenciado no cotidiano escolar, é visto e abordado também pelos meios de comunicação, como a televisão, as revistas e os quadrinhos e, desse modo, cabe também à escola dialogar com as diferentes linguagens.

É a partir dessas pontuações que vamos relacionar o ensino de história, o uso e a circulação social sob diferentes formas, e o fenômeno cultural das histórias em quadrinhos, linguagem selecionada para a pesquisa.

Para o professor de história, toda essa gama de elementos, as mudanças na narrativa histórica, a *contra-história*, o ritmo e a velocidade das informações, constituem grandes desafios, em função de sua distinção com a dinâmica escolar. A presença dos meios, enquanto veículos portadores de conhecimento e de consciência histórica, trazem novos dados, necessidades e questões para o exercício pedagógico.

Nesse aspecto, centramos nossa análise em um meio que tem, ainda, sido pouco abordado em pesquisas relativas ao ensino de história, mas presente junto a crianças e jovens em idade escolar, que são as *histórias em quadrinhos*. Através da expressão desta linguagem, a história passa a ter outras possibilidades de representação, e através do contato com sua leitura, o indivíduo imerge em distintas percepções, que vão desde concepções tradicionais ou didaticamente próximas àquelas presentes nos manuais escolares, até perspectivas mais ousadas, com abordagens livres e bastante pessoais, indicativas de transgressão, no que se refere à história oficial, e fomentadoras da construção de uma consciência elaborada a partir da contra-história. Tudo isso, simultaneamente permeado por uma linguagem que mescla texto com desenho, ritmo e dinâmicas que, por si só, acabam por envolver o leitor, numa abordagem distinta de documentos cuja representação seja exclusivamente escrita.

Parte da historiografia tem se debruçado sobre a linguagem dos quadrinhos, por considerar sua importância em relação ao conhecimento histórico que por eles circula. Exemplo disso é FERRO (1983), já citado anteriormente, que traz a questão da construção da identidade nacional e das representações históricas, construídas através de meios como o cinema e as HQs. Outro historiador que faz análise dos quadrinhos é Vovelle, em seu livro *Imagens e Imaginário na História* (1997). Nele, através da personagem *Mulher-Maravilha*, analisa a sociedade e os valores representados e defendidos pela cultura norte-americana, como a democracia, sobretudo. As aventuras da *heroína* salvam o mundo de uma barbárie iminente, ao mesmo tempo em que a *mulher* integra-se, de modo inquestionável, a uma sociedade predominantemente masculina e

masculinizada. Vinda da Ilha Paraíso, no Triângulo das Bermudas, a princesa-amazona é sempre feminina, mas capaz de “travar batalhas como um homem”. Apresentando-se de forma casta e desnuda, a personagem não ameaça a sociedade em que escolheu viver, ao contrário, para VOVELLE (1997, p.401) representa uma “... homenagem ambígua à deusa-mãe-protetora dos valores liberais...”. O autor chama a atenção para a análise das histórias em quadrinhos, mesmo para aquelas que, aparentemente, não devam ser levadas em consideração, por serem caracterizadas como superficiais ou pouco significativas do ponto de vista acadêmico, como os quadrinhos de cunho comercial. Para ele:

> ... não existe discurso insignificante. As mais gratuitas criações com vistas ao divertimento dos jovens ou de seus pais são portadoras de todo um feixe de signos, desde o discurso oficial, expressão de boa consciência triunfante e franqueada (...) até as revelações mais secretas e inconscientes. (1997, p. 401).

Além dessa questão, Vovelle destaca, em outro texto de seu livro, as representações de 85 histórias em quadrinhos anglo-saxônicas, ítalo-francesas e norte-americanas, para temas como a morte e o além-mundo, seus heróis e suas criaturas. Aqui, o historiador justifica sua opção pelos quadrinhos como elementos de análise, como resultado de um grande trabalho e pesquisa diante do tema da morte. Argumenta o autor (1997, p.371): “Ao finalizar esse estudo, e chegando ao exame de nossas próprias representações, a história em quadrinhos (HQ) se impôs à minha atenção como uma fonte de cultura popular indispensável ao historiador do século XX.” [24]

Para construir sua pesquisa, Vovelle utiliza-se de quadrinhos como *Drácula, Vampirella* e *o Motoqueiro Fantasma*, entre outros. Em sua análise, o autor ressalta a pequena presença de Deus nos quadrinhos, citado apenas de forma breve, como princípio da Criação, e do diabo, que se liga aos personagens em função de suas culpas e suas transgressões. Já a presença da morte, que adquire forma e personalidade, é bastante freqüente, assim como os fantasmas,

---

[24] Lembremos que o livro de Vovelle foi escrito, originalmente, em 1987, sob o título *Immagini e immaginario nelle storia – Fantasmi e certezze nelle mentalità dal medoevo al Novecento*, sendo portanto, uma análise acerca do imaginário coletivo até o século XX.

que ocupam um lugar de destaque, particularmente em países de tradição protestante que, por rejeitar o purgatório, podem valorizar a presença dos mortos-duplos[25].

Além dessas questões, Vovelle propõe análises de vários elementos comparativos entre HQs de diferentes países e culturas, em se tratando de temas como a sexualidade, a culpa, a morte e seus ritos e tradições. Afinal, destaca o historiador: "As HQ convidam-nos finalmente a uma leitura sem dúvida deformada, mas significativa, do cotidiano da morte e, em certos aspectos, do cotidiano da vida." (1997, p. 381). E salienta ainda (1997, p.383): "Essa HQ (...) reintroduz a angústia do cotidiano, que se expande até assumir as obsessões de nosso tempo, sem fabulações nem travestimentos".

Vovelle reflete sobre o significado dos quadrinhos na sociedade, ao indagar se representam uma literatura de alienação, ou se são fruto do imaginário coletivo. Para tanto, analisa e discorre acerca da literatura macabra nos quadrinhos (p.386-387):

> ... literatura angustiada, reflexo de criações fantásticas da atualidade, que, em contraposição, difundiria seus produtos? Ou literatura de alienação, relaxante pela válvula de escape que representa para as pulsões elementares (a HQ ítalo-francesa), ou geradora da boa consciência e de uma nova ordem extraterrestre a preço acessível (a HQ americana)? As duas pistas não são contraditórias, porém nos obrigam a formular o problema quanto à maneira como foram recebidas essas novas mitologias de contrabando, esse novo panteão derrisório. Quem as lê? Que se percebe neles? As histórias ilustradas que o empregado nova-iorquino e os desocupados franceses e italianos compram para matar o tédio, além de ser uma ocupação lúdica de quinze minutos, não são também o reflexo de um modo de sentir coletivo? Detenhamo-nos aqui para propor um programa de pesquisas (...) É preciso modular segundo o contexto geográfico: por que o relativo silêncio germânico e escandinavo? Por que as diferenças chocantes entre a HQ latina ítalo-francesa e a HQ anglo-saxônica? Isso seria um caminho para resgatar a história (...) Isso imporia sem dúvida uma reflexão sobre a noção de cultura popular em uso no século XX.

Ao compreendermos que os quadrinhos, além de entretenimento, são portadores de conhecimento e representações históricas, podemos dar continuidade a essa reflexão em duas direções: sobre o uso intencional, político e

---

[25] Vovelle ressalta que, na tradição anterior à cristianização medieval, os mortos-duplos são os mortos errantes, que passam por uma transição entre a morte física e a separação definitiva com o mundo físico.

social dos quadrinhos na construção de representações sobre a vida social e a história, por parte de grupos que detêm ou disputam o poder, e sobre as peculiaridades dos quadrinhos no estabelecimento de processos de comunicação de massa, sua arte, estrutura, dinâmicas, enfim, sua linguagem.

2.3 OS QUADRINHOS E A DISCUSSÃO SOBRE SUA UTILIZAÇÃO POLÍTICO-IDEOLÓGICA

Por serem veículos portadores de mensagens, representações e concepções de mundo, os quadrinhos possuem inúmeras possibilidades de articulação política e ideológica. Ao abordarem temas como cidadania, política e outros valores sociais, as histórias transmitem mensagens, que podem se aproximar do público leitor, na medida em que seus personagens – inseridos em determinados contextos – assumem posturas, defendem princípios, criticam sistemas. Essas histórias têm sido historicamente utilizadas por instituições, entidades e diferentes grupos sociais, na difusão de suas idéias, seus princípios, suas representações sociais.

Sejam desenvolvidas de maneira mais crítica (como as histórias da garotinha Mafalda), alternativa (como os quadrinhos para adultos, publicados a partir da década de 1960), ou com objetivo de reproduzir e manter a estrutura social nos mesmos patamares (como os quadrinhos de Walt Disney), as HQs têm cumprido, com êxito, uma função política, estendendo-se para além do simples entretenimento.

Embora não seja objetivo desta pesquisa, aprofundar-se nas representações ideológicas das histórias em quadrinhos, acreditamos que sua abordagem, ainda que de modo sucinto, demonstre sua importância ideológica, ao longo da História.

2.3.1 OS SUPER-HERÓIS COMO INSTRUMENTOS DE PROPAGANDA POLÍTICA

Em fins da década de 1930, a indústria dos quadrinhos no Hemisfério Norte, particularmente nos Estados Unidos, encontrava-se a todo vapor, cativando uma parcela significativa da população, particularmente os mais jovens, que viam nas aventuras e nas ações heróicas das HQs uma possibilidade de fugir da realidade. Afinal, o clima do pré-guerra começava a apresentar seus contornos, trazendo uma sensação de medo e insegurança ao cidadão comum.

Finalmente, em 1939, Hitler invade a Polônia, dando início à Segunda Guerra Mundial. Diante do poder do nazi-fascismo, os heróis até então apresentados parecem frágeis e inocentes demais. O imaginário na época exigia a construção de uma nova perspectiva, mais realista e catártica. É nesse contexto que é criado pelos jovens Joe Schuster e Jerry Spiegel, aquele que seria o primeiro e maior expoente de uma longa lista de super-heróis que surgiriam – o *Superman* (Super-Homem). Vestindo roupa colante, e usando superpoderes que incluíam a grande força e a habilidade de voar, o Superman conquistou rapidamente o público leitor, enquanto salvava a humanidade de terríveis vilões. Assim, enquanto milhares de jovens se alistavam e lutavam no *front* de batalha, os quadrinhos ofereciam certa sustentação ideológica, representada em balõezinhos repletos de mensagens antinazistas. Nesse exato momento, os quadrinhos perdiam a ingenuidade e o caráter fictício e despretensioso que caracterizavam os anos anteriores, para se transformarem em veículos assumidamente panfletários.

O fato de os quadrinhos serem utilizados na luta contra o nazismo não foi gratuito, afinal, se a “democracia e a ordem americana” encontravam-se ameaçadas, parecia natural que os heróis americanos estivessem em cena, combatendo o mal personificado, agindo de acordo com a moral vigente naquele momento e para aquela sociedade. O objetivo das histórias deixava de ser o entretenimento descomprometido para se tornar um elemento na busca pela manutenção da ordem estabelecida, ainda que o super-herói tivesse de fazer uso

de recursos um tanto ilícitos, como espionar ou mesmo matar o oponente. Para Umberto ECO (2001, p.54), "Essas histórias detonam uma série de mecanismos gratificantes, dos quais o mais consolador é o fato de que tudo sempre acaba em ordem. A presença dos super-heróis é a garantia para o bom funcionamento dessa engrenagem".

Graças à entrada do Superman no cenário dos quadrinhos, outros tantos heróis engrossaram as fileiras do combate aos "vilões da vida real". É o caso de Batman, Thor, Mulher Maravilha e Namor, o Príncipe Submarino. A aceitação do público foi imediata e, em pouquíssimo tempo, os *"comic-books"* multiplicaram sua circulação e vendagem. Estima-se que, entre os anos de 1940 e 1945, tenha surgido uma média de 400 super-heróis. [26]

A propaganda antinazista foi tão acentuada que Joseph Goebbels, Ministro da Cultura Popular e da Propaganda Nacional Socialista da Alemanha, acabou por fazer um discurso inflamado no Parlamento Alemão, no ano de 1942 (FEIJÓ, 1997, p.39), no qual acusava Superman de ser uma arma usada pelos judeus para subverter o conceito de "super-homem" de Nietzsche, amplamente utilizado pelo esquema ideológico nazista, de forma a legitimar o uso da força através do poderio militar. Segundo MOYA (1986, p.146): "Goebbels vê o super-homem de Nietzsche, ariano, *über alles*, ameaçado pelo viajante precursor da bomba V-2 de Von Braun. E não teve dúvidas – denunciou que o 'S' do peito da fantasia era uma cruz de Davi: 'O Super-homem é um judeu! '".

De todos os super-heróis criados com objetivo de doutrinação patriótica, nenhum conseguiu retratar o ideal norte-americano, "da América para os

---

[26] Nem todos os quadrinistas se rendiam aos apelos ideológicos e editoriais, naquele momento histórico. Nos anos 40, eram criados os quadrinhos daquele que seria considerado como a maior autoridade mundial dos quadrinhos, e do qual já falamos anteriormente: *"O Espírito" (The Spirit)*, de Will Eisner. Para FEIJÓ (1997, p.45): "A (...) série *Spirit* (...), aplaudida como a melhor de todos os tempos, está para os quadrinhos da mesma maneira que o filme *Cidadão Kane*, de *Orson Welles*, está para o cinema." MOYA (1977, p.68) também registra essa semelhança, ao afirmar: "... sua obra era, curiosamente, similar ao *Citizen Kane*, de *Orson Welles* em técnica expressionista da luz, enquadrações e do som." E, finalmente, para LOPES (1998, p.100), a comparação não é exagerada: "Basta pensar na 'montagem' das histórias, repletas de inovações gráficas e com uma estrutura narrativa diferente de tudo o que se fazia até então."

americanos", melhor que o Capitão América. Criado por Jack Kirby e Joe Simon, em outubro de 1941, e vestindo um uniforme com as cores, listras e estrelas da bandeira americana, o super-herói tinha Adolph Hitler como maior inimigo. Suas histórias consistiam em lutar contra os inimigos da "democracia e do sonho americano", fosse na figura de Hitler, da espionagem industrial ou do crime organizado. Curiosamente, o Capitão representa, também, o início da crise dos quadrinhos como elementos de manipulação política, social ou cultural. Após o encerramento do conflito mundial, foi o primeiro dos super-heróis a manifestar crises de consciência despertando, nos anos 50, os problemas existenciais de muitos personagens, que passaram a questionar sua função no mundo. Dizia o próprio Capitão: "Talvez eu devesse lutar menos... e perguntar mais" (BYBE-LUITEN, 1987, p.35). Outros representantes desta crise seriam o *Homem-Aranha*, sempre às voltas com problemas financeiros, e o alienígena *Surfista Prateado*, eterno contestador impedido de sair da Terra, chocado, insatisfeito e denunciador das condições de vida e existência que encontrava em suas andanças pelo planeta.

Ao entendermos os quadrinhos como expressão de diferentes focos da consciência histórica no mundo, compreendemos o porquê de tanta mudança no conteúdo das histórias. Era o pós-guerra, e o clima de desesperança, insatisfação e desencanto se fazia presente no cotidiano da maioria dos cidadãos que viveram de perto o drama da guerra e seus resultados. Novas percepções acerca do mundo atingiam a toda a sociedade, inclusive o universo dos quadrinhos. Eram os problemas comuns, do homem comum, que se faziam presentes. A era *hippie* proclamava a paz, o amor livre e a tolerância, em lugar das apologias à guerra e à violência. Chegavam ao fim, desta forma, o messianismo e a crença no poder dos heróis que a tudo venciam com o uso da força e dos superpoderes.[27]

---

[27] Com o advento da Guerra Fria, houve uma significativa queda nas vendas de quadrinhos, no mundo todo. O pós-guerra fez com que a Europa atravessasse uma grave crise em seu mercado editorial, atingindo, inclusive, a produção e a venda de HQs. Naquele momento, apenas as aventuras de *Tintin* continuaram sendo publicadas, e passou a haver uma reação contra a presença dos quadrinhos norte-americanos no continente europeu.

É importante assinalar que, apesar da crise dos quadrinhos de propaganda de guerra, governamental ou social, essa utilização política não foi encerrada definitivamente. Super-heróis como Capitão América, Thor e o Homem de Ferro voltariam a ser utilizados como instrumentos de propaganda ideológica, durante a Guerra do Vietnã, combatendo os "temíveis e inescrupulosos vietkongs" ou ainda recentemente, quando heróis como Capitão América e Hulk se uniriam na proteção aos cidadãos norte-americanos, após o ataque de 11 de setembro de 2001, ao *World Trade Center*, em Nova York (RIBEIRO, 2001). Mas é inegável que a crítica social e o questionamento político ganharam sucessivamente espaço no mundo dos quadrinhos, sobretudo com o surgimento das *"graphic novels"* [28] e séries críticas como as criações do quadrinista e jornalista maltês Joe Sacco: *"Área de segurança Gorazde: a guerra na Bósnia oriental"*, de 2001, ou ainda, *"Palestina, uma nação ocupada"*, de 2000. Estas novas publicações buscam novas formas de abordar as relações sociais, indo além de perspectivas tradicionais ou mesmo reacionárias.

Assim, não tem sido por acaso que há críticas à ideologia presente nos quadrinhos de aventuras e de super-heróis. Ariel DORFMAN e Manuel JOFRÉ (1978, p. 94-95) afirmaram que tais histórias são grandes representações da ideologia burguesa e da estrutura social capitalista. Dizem os autores:

> A ideologia burguesa tem como função objetiva inverter a realidade. Nega a existência de classes sociais, definindo os homens como um todo coerente e unido, por exemplo. Ou, em outro momento histórico, não se preocupa em negar as classes sociais, as quais aceita, senão que nega a luta de classes e propõe, em troca, a possibilidade de ascensão social para alguns (...) O papel da ideologia é eliminar as contradições que os homens e o sistema capitalista possuem. Nega ou deforma o fato histórico de que existem países desenvolvidos e subdesenvolvidos (fixando o espaço das histórias em quadrinhos numa terra de ninguém, como, por exemplo, nos casos do Oeste, da selva ou da Cidade Gótica de Batman), nega a existência da burguesia e do proletariado (...), nega a transformação social (...) nega a propriedade privada dos meios de produção (mostrando nos quadrinhos apenas economias artesanais e primitivas), nega o trabalho explorado (fala-nos sempre de aventuras), nega o sistema capitalista (colocando-nos sempre diante do triunfo do Bem), nega as contradições históricas e sociais (convertendo-as em problemas psicológicos de um indivíduo) (...) nega a dinâmica da dialética (propondo

[28] *Graphic novel* ou romance gráfico foi uma expressão, se não criada, popularizada por Will Eisner, para definir os quadrinhos com temáticas dedicadas ao público adulto, com objetivo de explorar as potencialidades artísticas e literárias das HQs.

> simples conflitos), nega as contradições insuperáveis do capitalismo (com o super-herói superando os problemas de justiça), nega a história (mostrando um simples jogo de ações), nega o poder nefasto do capital (assinalando que o dinheiro é uma recompensa) (...), nega o social (ao mostrar os bons sempre sozinhos), nega a humanidade (colocando o super-herói como um Messias que impõe a justiça e a ordem, convertendo-o em um ser supratemporal dotado de poderes eternos) (...), nega a igualdade entre os seres humanos (construindo um mundo baseado em ralações verticais de domínio)...

Para os padrões atuais, a obra pode parecer muito simplista, panfletária, ou mesmo radical, por atribuir à mensagem um caráter determinista e suficiente diante da alienação e passividade do sujeito. Essa perspectiva comunicacional, que reduz as relações aos papéis de emissor-dominante e receptor-dominado, tem recebido inúmeras críticas por teóricos como MARTIN-BARBERO (1997), que destaca a importância e a complexidade das mediações, das atribuições de sentido e re-significações constituídas por sujeitos protagonistas, em vez de uma recepção passiva. Afirma MARTÍN-BARBERO (1997, p.16):

> ...a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para rever o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos. (BARBERO, 1997, p.16).

Apesar das críticas pertinentes, o livro *“Super-Homem e seus amigos do peito”*, de Ariel Dorfman e Manuel Jofré, permanece como uma obra de referência por ter colocado em questão mecanismos ideológicos utilizados historicamente, ao longo do desenvolvimento da gramática normativa das histórias em quadrinhos, particularmente em relação aos quadrinhos de aventuras. Evidentemente trata-se de uma abordagem insuficiente, tanto do ponto de vista de sua interpretação da totalidade social, quanto perante o mercado de quadrinhos da atualidade, composto por expressivas fatias em que as contradições das sociedades encontram expressão.

2.3.2 WALT DISNEY: INFÂNCIA, INDÚSTRIA CULTURAL E SEUS EFEITOS IDEOLÓGICOS

Ao mesmo tempo em que super-heróis lutavam na frente batalha, expondo aos jovens leitores a importância de um maior envolvimento político, Walt Disney atingia os lares americanos, através de uma poderosa indústria do entretenimento, representada por desenhos animados e histórias em quadrinhos.

Além de levar para as telas a magia e o encantamento de histórias infantis como *Branca de Neve* (1937), *Fantasia* (1940) ou *Bela Adormecida* (1950), o criador de personagens como Mickey e Minnie, Pateta, Tio Patinhas, Pato Donald e sobrinhos, transformou em mundiais, valores tipicamente americanos, o *"american way of life"*.

Seu sucesso é decorrente de um talento inegável, mas também resultado das ótimas relações com os órgãos oficiais americanos, como o FBI, como ressalta FEIJÓ (1997, p. 54). De fato, juntamente com John Wayne e Ronald Reagan, Disney foi acusado de delatar possíveis comunistas, ou "inimigos da América", durante o período conhecido como "macarthismo", ou "caça às bruxas" nos Estados Unidos, em que se evidenciava um patrulhamento ideológico de extrema direita, além das grandes perseguições políticas, combatendo o suposto "avanço do comunismo". De acordo com MOYA (1996, p. 61), Walt Disney:

> Testemunhou no Comitê de Atividades AntiAmericanas, em 1947. Expressou a opinião de que os comunistas na indústria cinematográfica "realmente deviam ser banidos e desmascarados, de maneira que todas as boas causas, neste país – todo liberalismo que é verdadeiramente americano, – possam prosseguir sem a ameaça do comunismo".

Apesar das críticas, é inegável o fato de que a popularidade de Walter Elias Disney era muito expressiva, a ponto de *"Mickey Mouse"* ter sido a senha utilizada pelos soldados norte-americanos, durante a invasão da Normandia (FEIJÓ, 1997).

De qualquer forma, no universo de Walt Disney, evidenciam-se valores próprios da sociedade capitalista, como a poupança, a busca pelo lucro e pela

riqueza, a esperteza, etc. Tais valores encontram-se fortemente representados em personagens como o *Tio Patinhas*, velho pão-duro que coloca o lucro e a avareza como a mais sublime das "virtudes"; o *Pato Donald*, personagem representante da classe média, sempre buscando a aquisição de bens de consumo, como uma casa, carro ou novo eletrodoméstico, e o *Gastão*, que representa a sorte e o sucesso. No mundo de Patópolis, a riqueza é obtida através do trabalho e da economia e os trabalhadores são, geralmente, seres incompetentes que devem se submeter ao poder dos mais capazes e espertos. GALEANO afirma:

> O Pato Donald e seus sobrinhos difundem as virtudes da civilização de consumo entre os selvagens, em algum subdesenvolvido país com paisagens de cartão-postal. Os sobrinhos de Donald oferecem bolhas de sabão aos estúpidos nativos, a troco de pedras de ouro puro, enquanto o tio Donald combate contra os foragidos revolucionários que alteram a Ordem. (...) O mundo de Disney é o simpático zoológico do capitalismo: patos, camundongos, cachorros, lobos e porquinhos cuidam dos negócios, compram, vendem, obedecem à publicidade, recebem créditos, pagam prestações, cobram dividendos, sonham com heranças e competem entre si para ter mais e ganhar mais. (apud FEIJÓ,1997, p. 56)

Também os autores Ariel Dorfman (citado anteriormente) e Armand Mattelart produzem *"Para ler o Pato Donald"*, publicado originalmente em 1971, um livro considerado como das críticas mais ácidas em relação à obra de Disney. Para eles:

> No universo de Walt Disney ninguém trabalha para produzir. Todos compram, todos vendem, todos consomem, mas nenhum desses produtos parece ter custado qualquer esforço. A grande força de trabalho é a natureza, que produz objetos humanos e sociais como se fossem naturais. A origem humana do produto é sumariamente suprimida. O processo de produção desapareceu. A simetria entre a falta de produção biológica direta e a falta de produção econômica não pode ser casual e deve ser entendida como uma estrutura paralela única que obedece à eliminação de um proletariado – a verdadeira origem dos objetos, ou, no dizer de Gramsci, o elemento viril da história –, da luta de classes e do antagonismo de interesses. Walt Disney expele o elemento reprodutor social (e biológico) e fica com seus produtos amorfos, sem origem, inofensivos, sem sangue, sem esforço, sem a miséria que esses produtos criam na classe proletária.
>
> Walt Disney e seus veículos massivos de comunicação vêm funcionando há anos como "lavagem cerebral" de populações infanto-juvenis no mundo inteiro. E isso é ou não assustador?... (DORFMAN; MATTELART, 2002)

Posteriormente, Ariel Dorfman e Armand Mattelart: "... reconheceram que haviam exagerado nas críticas de seu livro." (MOYA, 1996. p.35). Ainda assim, em que se destaque o peso das influências deterministas das mensagens sobre a passividade do receptor – tese contrariada pelos estudos atuais da Comunicação e Educação – a obra *"Para ler o Pato Donald"* continua a ser uma referência fundamental nas análises sobre as relações no universo de Patópolis.

Mas o mundo de Disney não se restringe, pura e simplesmente, a uma família de patos ávidos por consumo e aventuras. Tal reducionismo não explicaria a riqueza de seus personagens que possibilitaram o estreitamento das relações políticas entre os Estados Unidos e países da América Latina, durante a chamada *"política da boa vizinhança"*.

Delineava-se o panorama da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e o governo brasileiro tornava-se um forte aliado em Washington. Getúlio Vargas desejava ardentemente construir uma usina siderúrgica, em Volta Redonda. O Presidente Roosevelt sonhava construir uma estratégica base naval nestas terras. A parceria resultou em um acordo frutífero e ambos obtiveram seus propósitos. O estreitamento político entre os Estados Unidos e a América Latina era um projeto em gestação, desde o início da década de 1930. Com o advento do segundo conflito, esta possibilidade pôde ser concretizada.

Carmen Miranda foi nosso melhor produto a ser exportado. Assim, "era necessário que a América sorrisse mais para os amigos latinos." Nelson Rockefeller, coordenador de Assuntos Interamericanos, ligado ao Departamento de Estado do governo Roosevelt, teria sido um grande incentivador da presença de Walt Disney na política da boa vizinhança. Segundo ele: "Ninguém melhor do que Disney para vender a nossa idéia de americanismo". Assim, o "pai" do Mickey e do Tio Patinhas foi chamado para criar personagens que pudessem representar, de forma leve e bem-humorada, a "vida latino-americana". Surgiram, então, o galinho mexicano Panchito e o papagaio Zé Carioca, considerado por muitos como um personagem tipicamente brasileiro.

No que se refere à criação do personagem, existem várias versões. A primeira delas, fala da inspiração de Disney na figura de um músico integrante do Bando da Lua, grupo que acompanhava Carmen Miranda; há outra que afirma que a fonte inspiradora teria sido um passista da Escola de Samba Portela, que se apresentou durante a viagem de Disney ao Rio de Janeiro, mas a hipótese mais provável é de que teria sido o ilustrador J. Carlos o responsável pelos primeiros esboços do papagaio. E assim, Zé Carioca foi apresentado ao mundo, nos filmes *"Alô, amigos" (Saludos, Amigos)* de 1943 e *"Você já foi à Bahia?" (The Three Caballeros),* de 1945, em que o Pato Donald visita o Brasil. A partir desse episódio, o Brasil exótico representado por Disney passa a ser mais conhecido pelo mundo todo. Nesse país, não existem contradições ou problemas sociais. A atmosfera é sempre amigável e permeada por um otimismo natural e constante. Graças a tais fatores, Disney recebe a Ordem do Cruzeiro do Sul das mãos do Presidente Getúlio Vargas.

Mas foi apenas a partir de 1950 que Zé Carioca foi lançado em quadrinhos, no Brasil. Se, desde seu início, o personagem era bem-humorado e brincalhão, aos poucos foi adquirindo outros elementos que viriam a constituí-lo, como o fato de ser paquerador, "folgado" e caloteiro, fugindo dos cobradores da ANACOZECA (Associação Nacional dos Cobradores do Zé Carioca). E a partir da década de 1970, em plena Ditadura Militar, o papagaio boa-praça já não podia morar em um barraco no morro. Sendo um "legítimo" representante do País, não era interessante que vivesse na favela, em um país cujo governo prometia acabar com a falta de moradia. Assim, nosso personagem deixou "a vida de excluído", para morar em uma casa financiada pelo Banco Nacional de Habitação, o BNH. Mais uma vez, os quadrinhos eram encarados como algo mais que puro entretenimento. Diversão, sem dúvida, mas um divertimento recheado de concepções, percepções de mundo e conteúdos sociais, históricos e políticos, que acabam moldando ou contribuindo para a formação de uma "consciência histórica", uma mundivisão acerca da realidade experienciada. CIRNE (1977, p. 72) afirmava:

> Sabe-se que um certo quadrinho atende às necessidades ideológicas da política direitista (e sua repressão social e cultura): Tio Patinhas, Mickey (...) Super-Homem (...) Isto não significa, contudo, que o quadrinho seja uma linguagem a serviço do capitalismo, mesmo que ele seja usado, nestes casos precisos (e em outros), como uma fonte concreta de imperialismos culturais. E econômicos. O novo quadrinho americano (...), o novo quadrinho europeu (...) e o quadrinho do Terceiro Mundo (América Latina, África e Ásia) já começam a colocar – como no cinema e na literatura – as questões que nos interessam: questões que remetem às problemáticas políticas, sociais, econômicas e culturais do nosso momento histórico. Questões que, ao nível do discurso artístico, discutem a própria eficácia de uma linguagem nascida e desenvolvida no interior da cultura de massa.

Considerando que Disney, hoje, não é mais uma pessoa, mas uma empresa capitalista, um sujeito coletivo dotado de interesses econômicos intrincadamente ligados com interesses ideológicos, diversos teóricos contemporâneos vêm dando atenção à produção cultural dessa empresa e seu significado sobre a formação do público, como é o caso de Henry GIROUX (1995), que verifica tendências de uma visão branca, masculina e cristã nos desenhos da Disney, inadequados à sociedade multicultural dos Estados Unidos da América.

2.3.3 OS QUADRINHOS E O DISCURSO CONTRA-HEGEMÔNICO: POLÍTICA, EXISTENCIALISMO E UNDERGROUND

O que eu penso da Mafalda não importa.
Importante mesmo é o que a Mafalda pensa de mim.
Julio Cartázar, 1973.

A utilização político-ideológica das histórias em quadrinhos, veiculando princípios que ajudaram a sustentar governos e regimes políticos em diferentes partes do mundo – desde os super-heróis americanos, quadrinhos de Disney, personagens quadrinizados de Mao Tsé-Tung – foi responsável por inúmeras críticas sociais, denunciando o caráter alienante e pernicioso das revistas. O frágil embasamento que estruturava tais críticas – reducionistas e generalizadoras – foi superado com a publicação dos chamados “quadrinhos pensantes” [29], em

---

29 Ao nos referirmos a “quadrinhos pensantes”, destacamos que essa classificação advém de sua própria construção histórica, assentada em formulações ou tendências políticas e filosóficas

destaque a partir da década de 1950, momento em que os super-heróis já não exerciam o mesmo fascínio, conforme pudemos destacar anteriormente.

Nesse cenário, o norte-americano Charles Schulz cria *Peanuts* (1950) que, no Brasil, recebe o nome de Minduim, ou Charlie Brown. Tratam-se de crianças aparentemente comuns, mas extremamente questionadoras da sociedade em que vivem, analisando o mundo, freqüentemente, a partir de ótica pessimista e mordaz. O cãozinho Snoopy reflete questões de seu tempo e Charlie Brown estaria sempre às voltas com dramas existenciais, encarnando o "típico perdedor", motivo de chacotas e crueldades, por parte das outras crianças do grupo, como Lucy, Linus e Patty Pimentinha. A temática, para Schulz, é bastante simples. A competitividade que caracteriza a cultura norte-americana – e poderíamos afirmar sociedade capitalista – faz com que estejamos mais próximos de perdedores do que de vencedores. Para ele: "Enquanto um alegre vencedor é sem graça, existem centenas de perdedores, que usam historinhas alegres para se consolarem" (apud MOYA, 1986, p.185). Nesse sentido BIBE-LUYTEN (1987, p.40) afirma: "O momento era propício para que este tipo de estória tomasse conta dos quadrinhos (...). A década de 50 ficou conhecida pela fase do quadrinho pensante ou intelectual.".

Ainda na década de 1950, temos Recruta Zero (*Beetle Bailey*), de Mort Walker. Nas histórias, retratava-se o cotidiano de um grupo de soldados no quartel. Os quadrinhos representavam críticas ao militarismo e às relações sociais calcadas no abuso de poder.

Nos anos de 1960, os valores despertados pela contracultura e pelo movimento hippie trazem outras situações para o universo quadrinhístico. Novos personagens e valores passam a ser apresentados, nos Estados Unidos, Europa e América Latina. Na Europa, temos Barbarella (1962), do francês Jean-Claude

---

distintas, que buscam a construção de um pensamento autônomo, suplantando discursos óbvios ou ajustes ideológicos do leitor a uma concepção social dominante. Utilizamo-nos de tal expressão, por ser uma classificação popularizada por teóricos dos quadrinhos, como Bibe-Luyten, entre outros.

Forest, uma versão feminina de Flash Gordon (FEIJÓ, 1997, p.68), defendendo princípios como a liberdade sexual e o feminismo.

Dos Estados Unidos, Robert Crumb, considerado o maior e mais controvertido desenhista underground de todos os tempos, e seu personagem, *Fritz the Cat* (1965), cujas histórias contestatórias ao modo de vida americano (*american way of life*) estavam impregnadas de sexo, política e drogas. Tais histórias representaram uma revolução no gênero dos quadrinhos por conquistar um público diferenciado: a geração contrária à Guerra do Vietnã, aos valores tradicionais e ao consumismo. Ainda hoje, os quadrinhos de Crumb são referências para qualquer pesquisador da área.

Mas a América Latina também se tornou responsável por grandes momentos dos quadrinhos. Da Argentina vinham as historietas da Mafalda (1964), de Quino, "... um grito vindo da América Latina contra o mundo bombardeado de tanta maldade." (BIBE-LUYTEN, 1987, p.41). Como Schulz o fazia, também Quino utilizava-se do universo infantil para produzir suas severas críticas sociais, mas estas eram construídas sob a ótica das contradições vividas pela Argentina, e pela América Latina, como um todo.

Questões econômicas, políticas, ecológicas, as relações familiares e outras tantas, constituíam o universo dos personagens de Quino: Mafalda, a garotinha tagarela, questionadora e politizada, capaz de deixar seus pais perplexos diante de suas avaliações sociológicas; Manolito, um ambicioso garoto de classe média, cujo maior sonho era se tornar um comerciante bem-sucedido; Susanita, a menina alienada e obcecada por dinheiro que almejava casar e ter filhos; e Felipe, um garotinho sonhador e idealista.

Waldomiro VERGUEIRO (2005) salienta o fato de que Mafalda parece ser apenas uma criança que diz o que pensa, com uma sinceridade constrangedora. "...Uma sonhadora. Uma contestadora. Uma cínica." Mas, sua essência é muito mais do que possa aparentar:

> ... Em termos gerais, é apenas uma menina que vive na Argentina dos anos 1960, com pais normais de classe média, que vai à escola, possui alguns amigos com quem realiza as brincadeiras normais de toda criança e viaja com a família para a praia no período de

> férias. No entanto, ela é muito mais do que esta simples descrição pode passar. Acima de tudo, representa uma das personagens mais fascinantes que já apareceram nas histórias em quadrinhos latino-americanas, personificando a insatisfação frente a uma realidade social e econômica que, mais do que respostas, apenas desperta perguntas e inquietações... (VERGUEIRO, 2005)

As comparações entre Mafalda e Charlie Brown parecem inevitáveis: ambas tratam do universo infantil, e seus personagens estabelecem duras críticas sociais e ao mundo construído pelos adultos. Mas existem diferenças significativas em relação a cada um dos personagens, o que foi analisado e descrito por Umberto ECO (1993):

> A Mafalda não é apenas um novo personagem das histórias em quadrinhos: é o personagem dos anos sessenta. Se, ao defini-la usamos o adjetivo "contestadora" não foi para seguirmos a qualquer preço a moda do anticonformismo: A Mafalda é realmente uma heroína "enraivecida" que recusa o mundo tal como ele é. Para compreender Mafalda convém traçar um paralelo com outro grande personagem a cuja influência ela evidentemente não se esquiva: Charlie Brown. Charlie Brown é norte-americano, Mafalda é sul-americana (...) Charlie Brown pertence a um país próspero, a uma sociedade opulenta, à qual procura se integrar desesperadamente mendigando solidariedade e felicidade; Mafalda pertence a um país repleto de contrastes sociais que, no entanto, nada mais quer do que torná-la integrada e feliz, algo que Mafalda recusa, resistindo a todas as tentativas (...) Charlie Brown com certeza leu os "revisionistas" de Freud e procura uma harmonia perdida. Mafalda provavelmente leu Che (...) Mafalda, em todas as situações, é um "herói de nosso tempo", o que não parece uma qualificação exagerada para o pequeno personagem de papel e tinta que Quino propõe. Ninguém nega que as histórias em quadrinhos (quando atingem certo nível de qualidade) assumam a função de questionadoras de costumes – e Mafalda reflete as tendências de uma juventude inquieta, que assumem aqui a forma paradoxal de dissidência infantil, de esquema psicológico de reação aos veículos da comunicação de massa, de urticária moral provocada pela lógica dos blocos (...) Já que nossos filhos vão se tornar – por escolha nossa – outras tantas Mafaldas, será prudente tratarmos Mafalda com o respeito que merece um personagem real.

Podemos afirmar, desse modo, que as tiras da Mafalda representam a angústia social da América latina. Os quadrinhos de Quino – que em 1975 deixou de fazer a Mafalda – continuam, nos dias de hoje, mantendo a mesma atualidade, pois os temas abordados – como ecologia, consumo, política e cotidiano – permanecem como questões desafiadoras para a sociedade contemporânea.

2.3.4 OS QUADRINHOS BRASILEIROS E A LUTA PELO RECONHECIMENTO

No Brasil, destacamos a produção nacionalista, presente na década de 1960, como A Turma do Pererê (1960), de Ziraldo, considerada a mais nacional de todas as experiências quadrinhísticas (FEIJÓ, 1995, p. 62). O ambiente brasileiro era representado pela *Mata do Fundão*, e a temática nacional encontrava-se abordada pelo cotidiano de personagens como o Saci Pererê, o índio Tininim, a onça Pintada Galileu, o Compadre Tonico, personificando o homem interiorano, e as garotas Boneca de Piche e Tuiuiu. Segundo FEIJÓ (1995, p. 63), as revistas do Pererê:

> ... atendiam a uma estratégia de marketing baseada na provável nacionalização das histórias em quadrinhos – idéia debatida durante os governos de Jânio Quadros (1960) e João Goulart (1961) -, isto é, haveria uma reserva de mercado para os quadrinhos brasileiros. Essa era uma antiga reivindicação dos nossos artistas e parecia estar sendo favorecida pelo momento político. Se a lei de nacionalização dos quadrinhos fosse aprovada, o perfil do mercado mudaria completamente: as editoras que detinham personagens brasileiros é que ganhariam dinheiro; e, quanto menor a concorrência, maior o lucro.

O panorama brasileiro no início dos anos de 1960 encontrava-se em um processo que objetivava a nacionalização de nossos produtos – inclusive de bens culturais, protegendo o mercado nacional da concorrência estrangeira. Havia, durante o mandato de Jânio Quadros, um projeto de lei de nacionalização dos quadrinhos. O artigo “O quadrinho é nosso”, de 11 de junho de 1961, escrito pelo jornalista Antônio Delia, do Correio Paulistano, ilustra a questão:

> Abaixo os Marvels (ou Marveis, segundo a boa regra da pluralização dos nomes terminados em “el”), os Flash Gordons, os Jims das Selvas, os Brucutus, os Pinducas! E vivam os nossos Fernão Dias Pais, Bequimão (jamais Beckman), Antônio Raposo, Pedro Malasartes, Saci, Pelé, Lampião – heróis de ontem, de hoje, de sempre! E vivam o burrinho pedrês do mestre Guimarães Rosa e Macunaíma, um a prudência empacadora, outro o heroísmo sem caráter! (...) A questão da nacionalização é muito mais intrincada do que parece. (...) É necessário formar uma tradição de valores indígenas. E isso demanda tempo; e escolas. E nas escolas há que se adotar um sistema de ensino menos negligente. E dar escolas a todas as crianças e por mais largos períodos. Desse modo, os Flash Gordons e os Marvels cairiam por si mesmos. Pra que possamos senti-los estranhos à nossa mentalidade, é preciso que tenhamos, afinal de contas, uma mentalidade nossa. Então, sem que isto nos seja imposto por decreto (ou decreto-lei, do que Deus nos livre e guarde!), poderemos dizer: “O quadrinho é nosso!”. (apud SILVA JUNIOR, 2004, p.333).

O projeto não obteve êxito. A renúncia de Jânio Quadros e o Golpe Militar de 1964 puseram fim aos ideais de nacionalização. Em abril de 1964, a publicação de Ziraldo foi cancelada, utilizando-se o argumento de que a revista vendia pouco em relação às publicações estrangeiras. Para VERGUEIRO (2005):

> Sua publicação deixou de acontecer exatamente quando o período que o personagem tão esplendidamente representou foi abruptamente encerrado pelo golpe militar de 64. Mesmo que, eventualmente, os motivos reais da interrupção da revista tenham sido econômicos e não políticos, afinal, como as revistas são preparadas com meses de antecedência, a decisão de interromper a publicação já estava tomada bem antes da movimentação militar –, fica evidente que, nos novos e sombrios tempos que o país mergulhava, não haveria mais lugar para o nacionalismo ingênuo que ela gostava de apregoar. Pelo contrário, ele até poderia ser visto como uma espécie de subversão. E, considerando a visão de mundo e as forças predominantes na época, certamente o seria...
> Ziraldo, por uma questão talvez ideológica e de opção artística pessoal, sempre procurou focalizar, em suas histórias, o mais amplo espectro possível de nossa brasilidade. Nas páginas de Pererê, os aspectos muitas vezes esquecidos do modo de ser do povo brasileiro e de sua problemática social desfilaram como nunca antes haviam feito em outra publicação de quadrinhos (e como, provavelmente, jamais tornaram a fazer depois dela). Pelos vários anos de publicação da revista desfilaram temáticas bem peculiares à visão de mundo do brasileiro, como a politicagem dos homens públicos, o carnaval, a religiosidade popular, o futebol, as caçadas de onça, os jogos infantis, a alta burguesia carioca, etc.

Como destaca Vergueiro, as publicações nacionalistas como Pererê, deixaram de ser interessantes, na medida em que a estrutura do regime militar se fez mais presente. Ao mesmo tempo, o período é caracterizado pelo acentuado investimento e consolidação do mercado de bens culturais, em função da ideologia de “integração social”. Concretamente, o Estado devia ser “... repressor e incentivador das atividades culturais...” (ORTIZ, 1988, p.116). Passa-se, então, a selecionar o que deveria ser veiculado e divulgado, e o que seria reprimido e cancelado. Assim, ao mesmo tempo em que se cancelam as revistas do Pererê, publicações como Pato Donald, Luluzinha e Piu-Piu tornam-se algumas das revistas mais vendidas, em relação ao público infantil.

Com o encerramento da Turma do Pererê, outras produções tiveram seu fim. Por outro lado, surgiu um grande número de revistas consideradas marginais ou de vanguarda, que tinham o objetivo de retratar a cena política brasileira, naquele momento. Muitos artistas deixaram de produzir histórias em quadrinhos,

passando a investir na criação de charges. Grandes nomes do desenho nacional destacam-se nesse período, como Laerte, Luís Gê e os irmãos Chico e Paulo Caruso, dentre outros.

Nos anos de 1970, surgiu O Pasquim, veículo que congregou grande número de artistas e que foi responsável por momentos singulares do humor nacional. Passaram pelo Pasquim artistas consagrados como Jaguar, Henfil, Fortuna e Ziraldo.

O mineiro Henrique Filho – o Henfil – dedicou-se a produzir personagens nacionais, criticando a sociedade brasileira nos anos de chumbo (1964-1984), de forma bem-humorada e mordaz. Entre outros, criou os Fradinhos, ou “Fradim”, a Graúna e o cangaceiro Zeferino. Na década de 1980, aristas como Angeli, Glauco e Laerte foram responsáveis pelo lançamento da revista Los Três Amigos, complementada posteriormente com a entrada de Adão Iturrusgarai. Além deles, temos: Nani, Chico e Paulo Caruso, Miguel Paiva, Fernando Gonsales e muitos outros, que entraram de forma definitiva para o universo dos quadrinistas brasileiros.

Salientamos, também, a presença de Maurício de Sousa e seus personagens, Mônica, Magali, Cascão, Cebolinha, Bidu e muitos outros. Estaremos abordando a produção de Maurício de Sousa no capítulo 4, ao analisarmos sua coleção “Você sabia?”.

2.4 A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS – TRANSPOSIÇÕES E RECRIAÇÕES

> Júlio Verne foi meu pai. H.G. Wells foi meu sábio tio. Edgar Allan Poe foi o primo com asas de morcego que guardávamos lá em cima, na sala do sótão. Flash Gordon e Buck Rogers foram meus irmãos e amigos. Aí têm a minha ascendência.
>
> Ray Bradbury

Estivemos falando de vários elementos históricos que nos ajudam a compreender um pouco acerca de como os quadrinhos foram se constituindo enquanto linguagem que interage e expressa seu momento histórico, e o imaginário da coletividade. Detemo-nos, agora, em elementos que nos ajudam a compreender sua estrutura sígnica e morfológica.

Em muitos momentos, os quadrinhos costumam estar associados a charges, cartuns e caricaturas. Embora todas estas formas de representação gráfica possuam semelhanças, compreendemos os quadrinhos como uma linguagem repleta de especificidades estruturais.

Para tanto, utilizamo-nos de conceitos elaborados por Will Eisner, considerado o Orson Welles dos quadrinhos[30]. Em seu livro *"Quadrinhos e Arte Seqüencial"*, EISNER (1995) nos fornece dados que possibilitam uma melhor compreensão acerca da estética desse meio comunicacional ou artístico. Para ele, o principal elemento que caracteriza a linguagem dos quadrinhos é a arte seqüencial, ou seja, o fato de que os quadrinhos devem ser compreendidos na continuidade das imagens [31]. Diz o artista:

---

30 *Will Eisner* é considerado por especialistas e aficionados, como uma grande, se não a maior autoridade mundial em quadrinhos. Sua obra *Spirit* (O Espírito), de 1940, é referência no universo das HQs.

31 Salientamos que, de acordo com ANDRAUS (2003, p.2): "A charge também pode se configurar em HQs ou Histórias em Quadrinhos, constituídas de no mínimo dois desenhos, sendo que o segundo é uma continuação do primeiro, como no caso dos trabalhos de um dos irmãos Caruso, que publica sátiras quadrinizadas das cenas políticas brasileiras, semanalmente, na revista *Isto É*." Essa consideração é de grande importância, para que também a charge possa, sob determinadas circunstâncias, ser percebida como uma arte seqüencial ou uma possível modalidade de história em quadrinhos.

> A função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar idéias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos seqüenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia. (EISNER, 1995, p.38)

Por outro lado, KLAWA e COHEN (1977, p.112-113) destacam que a especificidade dos quadrinhos, em relação às outras representações gráficas, está além da seqüenciação. Dizem os autores:

> Não fica difícil (...) chegar à conclusão de que as histórias em quadrinhos são uma forma de representação diversa da ilustração, da caricatura e do *cartoon*. A simples constatação do seu caráter de série organizada através de um uso conceitual do tempo não só é suficiente, como também coloca-nos em presença de uma estrutura figurativa original. Todavia, a complexidade da sua linguagem não reside unicamente nesse fator. Quando examinamos a relação de texto e imagem na ilustração, caricatura, etc., já constatamos a autonomia entre um e outro. No momento em que Richard Outcault, na sua história *The Yellow Kid*, colocou textos dentro do quadrinho e encerrou-os dentro do balão, estava fazendo mais do que mudar a localização das palavras em relação às figuras. De fato, a inclusão de palavras no campo imagístico implicou numa transformação do seu uso, acrescentando conotações e algumas vezes alterando o seu significado. As palavras sofreram um tratamento plástico; passaram a ser desenhadas; o tamanho, a cor, a forma, a espessura, etc., tornaram-se elementos importantes para o texto. Quando um personagem diz: – Oba! E isto é escrito no balão com letras pequenas e miúdas significa "falando baixo, com cuidado". Ao contrário, desenhada com letras grandes e espessas quer dizer "falando alto, exaltado". Dois sentidos diversos são dados pela mesma palavra através de tratamentos formais diferentes. É evidente que o desenho da palavra existe também fora do campo das imagens. Mas nesse caso de existir uma conexão e uma síntese que se estabelece entre (e ao mesmo tempo) a linguagem analógica das imagens e a digital das palavras. É exatamente nessa concomitância que está a importância dos mencionados transporte e tratamento do texto, nessa relação organizada entre a informação analógica e a abstrata que criam um conjunto novo, possibilitando um conhecimento rápido e preciso.

As histórias em quadrinhos caracterizam-se pela utilização de dois elementos comunicacionais, a imagem e a palavra escrita nascendo, portanto, a partir de duas artes distintas, que são a literatura e o desenho. É nisso que consiste sua imensa potencialidade artística (BIBE-LUYTEN, 1987). A autora destaca, ainda, que esta inter-relação é um "retrato fiel de nossa época, onde as fronteiras entre os meios se interligam". (BIBE-LUYTEN, 1987, p.11-12)

Ao limitar e congelar uma ação que, na realidade, é ininterrupta, o artista exercita a habilidade de narrar uma história com vários segmentos que, somados, fornecem uma estrutura narrativa completa. Will EISNER (1995, p.39) afirma que há uma “relação inquestionável” entre os quadros congelados e o fluxo de eventos que transcorre a partir da percepção de quem lê, e de sua construção de leitura. Desse modo, podemos inferir que os quadrinhos constituem uma linguagem, sobretudo interativa, pois precisa capturar e conduzir a atenção do leitor, fazendo com que o autor imprima e dite as regras da seqüência narrativa. Se essa construção dialógica não se efetiva, não ocorre interação entre o objeto-obra e sujeito-leitor. Nessa relação, há um contrato tácito, que estabelece vínculo e cumplicidade entre o indivíduo e o objeto. Assim, há necessidade de perceber como os quadrinhos se configuram, compreender que a leitura ocidental se dá no sentido da esquerda para direita, de cima para baixo (EISNER, 1995, p.41). Estes elementos (perspectiva, quadro, simetria...) tornam a linguagem dos quadrinhos uma arte distinta, recheada de especificidades que, para serem analisadas, precisam ser compreendidas em sua estrutura significante. Portanto, ler e apreciar os quadrinhos é um ato que se encontra intimamente relacionado com a compreensão e a familiarização de sua linguagem como um todo.

Em função de suas particularidades, existem alguns desafios enfrentados pelo autor de quadrinhos em sua relação com o público leitor, dentre eles, a busca constante de uma captura perceptiva, a fim de evitar saltos, com o objetivo de se chegar rapidamente ao desfecho da trama. Esse desafio não se dá no teatro ou no cinema, quando há um controle total da obra exibida. Com o advento do videocassete ou do DVD, o espectador passou a ter outras relações – mais imediatas – com essas linguagens, pois pode pular quadros, selecioná-los, subvertendo a ordem e o ritmo impressos pelo autor. Nos quadrinhos, esta é uma preocupação constante.

Segundo EISNER (1995, p.89): “A função primordial da perspectiva deve ser a de manipular a orientação do leitor para um propósito que esteja de acordo com o plano narrativo do autor.” Assim, o uso da perspectiva, como também

ocorre com a linguagem do cinema, acaba manipulando nossas sensações e emoções. Pois:

> Ao olhar uma cena de cima, o espectador tem uma sensação de pequenez, que estimula uma sensação de medo. O formato do quadrinho em combinação com a perspectiva provoca essas reações porque somos receptivos ao ambiente. Um quadrinho estreito evoca uma sensação de encurralamento, de confinamento, ao passo que um quadrinho largo sugere abundância de espaço para movimento – ou fuga. Trata-se de sentimentos primitivos profundamente arraigados e que entram em jogo quando acionados adequadamente. (EISNER, 1995, p.89)

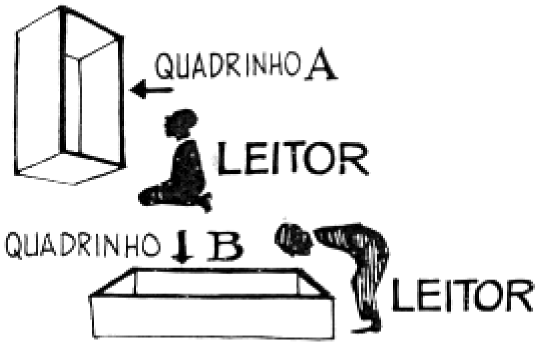
A perspectiva é apenas um dos recursos discursivos dos quadrinhos, tomados nesse trabalho, a título de exemplo. O desenvolvimento contemporâneo dessa linguagem tem criado uma infinidade de novos recursos, sempre dentro de um diálogo constante com outras mídias seqüenciais, como a televisão (e dentro dela o videoclipe, os anúncios comerciais) e o cinema, do que resulta uma renovação constante.

FIGURA 1 – PERSPECTIVA NOS QUADRINHOS

QUADRINHO A

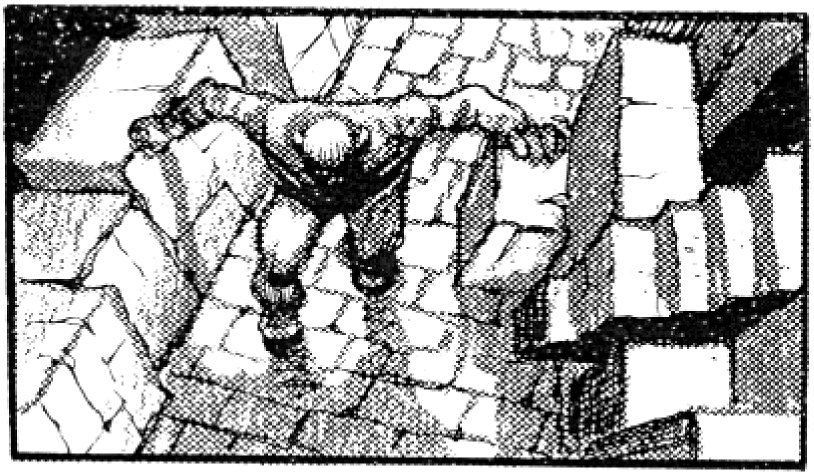


Neste exemplo, o formato oblongo do quadrinho, combinado com uma perspectiva de um ponto de vista baixo, evoca uma sensação de ameaça. O leitor sente-se confinado e dominado pelo monstro.



A mesma cena, mas vista de cima, e colocada num quadrinho largo, estimula a sensação de distanciamento. O leitor tem bastante espaço de lccomoção e está acima de tudo. Há pouca ameaça ou envolvimento.

Quadrinho B



FONTE: EISNER, W. **Quadrinhos e arte seqüencial.** p. 90.

Outro desafio presente durante a produção de uma HQ está na articulação existente entre a qualidade técnica do desenho, em relação ao desenvolvimento do roteiro. A utilização criteriosa de elementos como imagem deve ser uma preocupação constante do desenhista, que pode, muitas vezes, ser levado a priorizar a qualidade gráfica dos quadrinhos – um veículo predominantemente visual – em detrimento de uma boa história a ser desenvolvida. Já que é o grande público quem costuma determinar o reconhecimento do trabalho do quadrinista, esse, por vezes, acaba se rendendo aos apelos dos leitores-consumidores dos quadrinhos, que tendem a buscar a maestria técnica, em termos de desenho e imagem, relegando a história a um segundo plano. Nesse aspecto, o desenhista deve buscar, a todo custo, uma fidelidade com sua produção artística, mesmo frente às exigências do público consumidor, pois, segundo EISNER (1995, p.123):

> A receptividade do leitor ao efeito sensorial e, muitas vezes, a valorização desse aspecto reforçam essa preocupação e estimulam a proliferação de atletas artísticos que produzem páginas de arte absolutamente deslumbrantes sustentadas por uma história quase inexistente.

Assim, todo desenhista que objetiva o desenvolvimento de uma produção completa, bem elaborada, deve buscar a coerência no desenvolvimento da narrativa em relação à construção do desenho e às suas perspectivas. Para tanto, torna-se necessária uma disciplina rigorosa, um “controle” sobre a autoria da obra, mantendo o foco na narrativa e no roteiro, e o concomitante desenvolvimento da estrutura técnica e do desenho. Nesse sentido, há uma especificidade característica nos quadrinhos por apresentarem um mesmo artista desenvolvendo a autoria do roteiro e a produção do desenho. Então, narrativa, qualidade técnica, percepção estética e gráfica, fazem parte de uma totalidade. Explica EISNER (1995, p.122):

> Escrever para quadrinhos pode ser definido como a concepção de uma idéia, a disposição de elementos de imagem e a construção da seqüência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo do veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação “escrita”, pois lida com uma tecnologia singular. Quanto a seus requisitos, ela está mais próxima da escrita teatral, só que o escritor, no caso das histórias em quadrinhos, geralmente também é o produtor de imagens (artista). Na arte seqüencial, as duas funções estão irremediavelmente entrelaçadas. A arte seqüencial é o ato de urdir um tecido.

Por outro lado, consideramos que as atuais relações mercantis do sistema capitalista trazem exigências editoriais que acabam por alterar, também, a construção de muitos quadrinhos modernos, ao objetivar uma lucratividade maior e mais imediata. Assim, os quadrinhos deixam de ser a obra de um único artista, passando a ter um roteirista, um desenhista, um arte-finalista e assim por diante. A rapidez e a economia de tempo representadas pelo trabalho de equipe poderiam ser consideradas como elementos positivos. Por outro lado, se pensarmos nesse trabalho como uma produção em série, percebemos que se retira o aspecto autoral da obra, fracionando, por muitas vezes, sua concepção e o resultado final.

> A separação entre a criação escrita e o desenho está diretamente envolvida com a estética do veículo, pois a segregação efetiva entre a criação escrita e a arte proliferou na prática dos quadrinhos modernos (...) Quem é o criador de uma página de histórias em quadrinhos que foi escrita por uma pessoa, desenhada por outra, e que teve arte-final, letreiramento (e talvez até colorido e fundo) feitos por outras pessoas ainda? (EISNER, 1995, p.123)

Deparamo-nos, desta forma, com a Nona Arte, rendendo-se aos exigentes padrões da economia de mercado. É o caso que podemos assistir, na atualidade, com as HQs de super-heróis norte-americanos, como *“X-Men”* e *“Homem-Aranha”* , desenhados com traços dos quadrinhos japoneses, de grande êxito, os *mangá,* perdendo suas próprias características e referenciais. Como destaca Umberto ECO (1970, p.285):

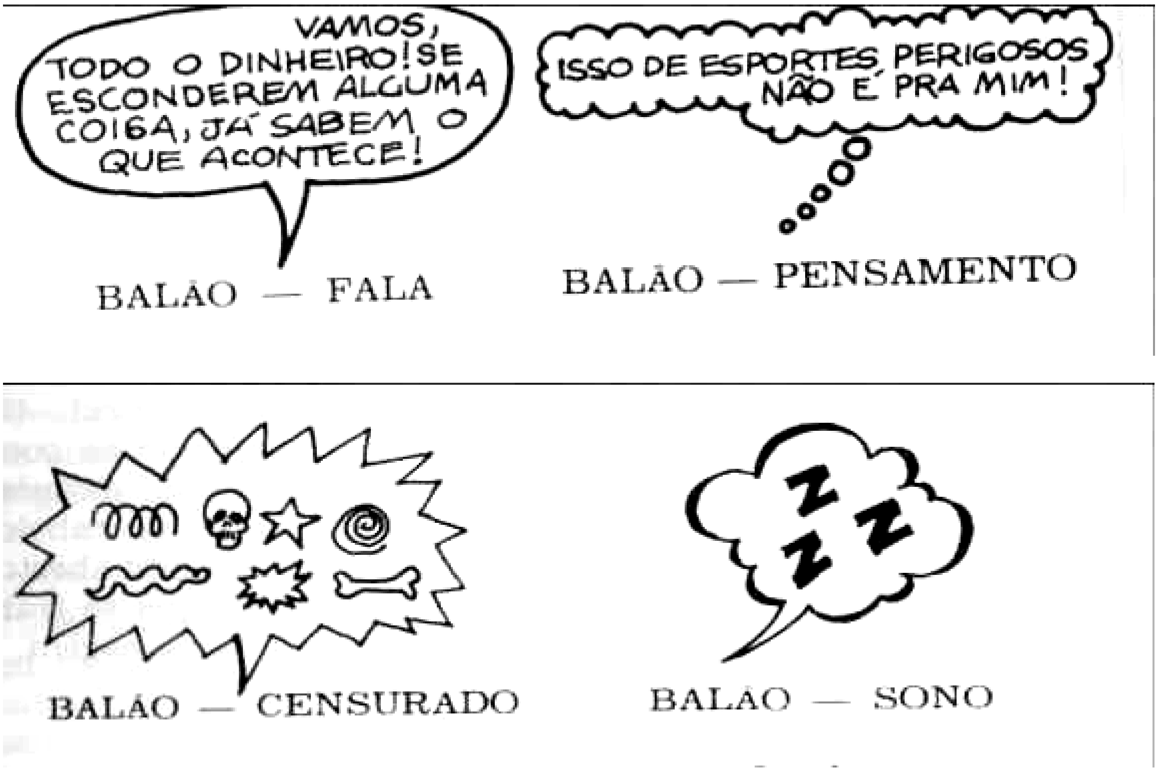
> A melhor prova de que a estória em quadrinho é produto industrial de puro consumo é que, embora uma personagem seja inventada por um autor genial, dentro em pouco esse autor é substituído por uma equipe, sua genialidade se torna fungível, e sua invenção, produto de oficina.

Além desses aspectos, há outros elementos referentes à linguagem dos quadrinhos, como o uso de balões e onomatopéias.

Ao tomarmos a escrita como foco de análise, podemos afirmar que um recurso fundamental e marca registrada dos quadrinhos é o uso dos balões, que vêm a caracterizar a presença das emoções, pensamentos e diálogos nas histórias. De acordo com CIRNE (1972, p.33), citando BENAYOUN, há registros de 72 espécies de balões: "censurado, personalizado, mudo, atômico, sonolento, glacial, agressivo, onomatopaico, pop, tradutor, interrogativo, infantil, exibicionista, estéril etc.".

O balão censurado apresenta, em seu interior, símbolos que demonstram agressividade, como caveiras, cobras, bombas e outros. Normalmente, esses símbolos indicam palavrões. Já o balão mudo é indicado pelo vazio. Através do uso de balões, pode-se expressar raiva, tristeza, alegria, espanto e, a partir das inúmeras possibilidades de criação, pode-se ocasionar diferentes efeitos visuais e sonoros. Na caracterização do balão "... predomina a relação ideogramática entre a imagem e o conteúdo expresso" (CIRNE, 1977, p.27).

FIGURA 2 – BALÕES



FONTE: BIBE-LUYTEN, S. M. **Histórias em quadrinhos – leitura crítica.** p. 14-15.

Além do uso de balões, outra marca registrada da arte seqüencial é a utilização de palavras que procuram reproduzir sons, completando a estrutura dos quadrinhos. São as chamadas “onomatopéias”, que podem ser observadas na indicação de objetos se quebrando, no som de batidas, espirros, socos, etc.

A utilização das onomatopéias possibilita um dinamismo maior do ponto de vista visual e plástico, em ruídos que não estão contidos em balões e falas dos personagens. Mas as onomatopéias não surgiram com as histórias em quadrinhos, ainda que, para os dias atuais, sua inter-relação seja inegável. LEIBNIZ, citado por Naumin AIZEN (1977, p. 274 e seguintes), afirma que a onomatopéia é uma forma primitiva de linguagem humana. Assim, pode-se encontrar a presença das onomatopéias no tupi antigo, como no ato de estalar, bater (*tak* e *tatak*), quebrar (*tek*) ou latejar (*ning-ning*). Também a linguagem infantil, com suas sucessivas

repetições, assinala a presença de sons que chamaríamos de onomatopéias, como "mamá", "au-au" e outros. Mesmo na língua portuguesa, estabelecemos uso de onomatopéias ao denominar uma ave de "cuco" em função do som por ela emitido, por exemplo. Assim, ruídos representando e imitando sons e idéias já faziam parte da história da humanidade em diferentes culturas, mesmo antes das histórias em quadrinhos.

Quando surgiram os primeiros quadrinhos, não havia neles a presença das onomatopéias. Naquele momento, a legenda abaixo do desenho era o elemento primordial da história, pois era o texto que "... tudo dizia, tudo explicava, tudo descrevia, misturando descrições com diálogos, ao contrário da história em quadrinhos moderna..." (AIZEN, 1977, p.289)

Na década de 1920, quando surgem os primeiros filmes sonoros em Hollywood, os quadrinhos precisam encontrar os ruídos, os barulhos, os sons que não se encontravam presentes nos balões, fossem o bater de uma porta, o som de um objeto quebrando ou os tiros de uma arma. Surgem, assim, as primeiras onomatopéias, conferindo aos quadrinhos o status de um importante veículo audiovisual, pois estabelece uma comunicação mais direta e completa. Salientamos, aqui, o quanto as histórias em quadrinhos têm caminhado, simultaneamente, com a linguagem cinematográfica, estimulando e sendo por ela estimuladas.

Krystoffer NYROP (Apud AIZEN, 1977, p.270) afirma:

> As onomatopéias são palavras imitativas, isto é, palavras que pretendem imitar, através dos fonemas de que se compõem, certos ruídos como o grito ou o canto dos animais, o som dos instrumentos musicais, o barulho das máquinas, o ruído que acompanha os fenômenos da natureza etc. A onomatopéia é sempre uma aproximação e nunca uma reprodução exata, como nem de outra forma poderia ser. Os fonemas da voz humana diferem no seu timbre, e noutras qualidades dos ruídos da natureza que procuram imitar.

Nem todos os artistas faziam uso das onomatopéias. Autores como Harold Foster e Burne Hogarth, de *Tarzan*, e Alex Raymond, de *Flash Gordon*, jamais utilizaram tais recursos, considerados inadequados pra uma obra mais "séria" ou convencional, tanto quanto em biografias e romances quadrinizados. Destacamos

que Foster, Hogarth e Raymond, tinham o objetivo de atribuir a seus trabalhos uma seriedade e um desenvolvimento mais complexo, com diferenciais estéticos, o que, de fato, pode ser conferido em suas obras.

Na década de 1940, mais especificamente em 1943, surge a televisão. Em 1946, ela atingiu um grande impulso no mercado, constituindo-se, assim, em uma primeira ameaça ao universo dos quadrinhos.

A nova tecnologia audiovisual transformava profundamente a percepção da vida e do mundo, da burguesia em suas diversas facetas. O universo da TV oferecia, gratuitamente, a imagem, a ação, o som, dentro de cada lar, a cada pessoa que ali vivesse. Os quadrinhos convencionais, com longos textos, já não atraíam os jovens da mesma maneira. Uma estratégia, então, foi "inflacionar", bombardear maciçamente as histórias em quadrinhos, com muitas ilustrações e onomatopéias, reduzindo ao máximo a quantidade e extensão dos textos, o que constitui a "obsessão da vida e da cultura atual" (GASCA[32] apud AIZEN, 1977, p.294).

Nos anos 1950 e 1960, contexto caracterizado pela presença da Guerra Fria e da ameaça nuclear, super-heróis como Capitão América, *Superman*, *Batman* e outros, representam o clima de confronto e conflito presentes no mundo e nos quadrinhos. Mais do que nunca, as onomatopéias passam a ser exploradas, mostrando os sinais evidentes de agressividade e disputa ideológica, expressa na velocidade e no ritmo das ações, da lutas, dos embates físicos. Nesse momento, não se concebe os quadrinhos sem a forte presença da "trilha sonora" garantida pela presença das onomatopéias.

Mais tarde (de 1966 a 1968), o sucesso dos quadrinhos é levado para as telas da televisão, com o seriado *Batman*, entremeado com onomatopéias em profusão, como ingredientes sonoros e visuais, com o objetivo de criar uma atmosfera de quadrinhos propriamente ditos.

Na atualidade, os elementos onomatopaicos têm sido bastante utilizados nos mais diferentes países. Convém destacar que sua utilização está intimamente

---

[32] GASCA, Luis. **Tebeo y cultura de masas**. Madrid, Editorial Prensa Española, 1966.

relacionada à língua inglesa, por sua especificidade sintética. Quando transpostas para outros países de língua não-inglesa, são empregadas muito mais por convenção social do que reprodução ou imitação de ruídos e sons naturais de uma dada região.

2.5 QUADRINHOS – A ORIGEM OU... COMO TUDO COMEÇOU

Alguns estudiosos costumam dizer que os quadrinhos remontam ao Paleolítico, quando o homem fazia os registros nas paredes das cavernas, e mesmo com os antigos registros egípcios, que destacavam cenas religiosas e cotidianas. Esses desenhos seriam os primeiros indícios que definiriam a presença dos quadrinhos na sociedade. Porém, as histórias em quadrinhos, da forma como as conhecemos, nascem, assim como o cinema, sob a égide da sociedade capitalista, voltada à cultura de massas. Até então, antes do século XIX, a cultura era voltada, unicamente, para as elites. A arte era financiada pelos mecenas e acessível apenas às classes privilegiadas, fossem estas representadas pela aristocracia ou pela emergente classe burguesa. Com o advento do processo industrial e a migração das populações do campo para as cidades, a sociedade adquire novos e grandiosos contornos: os indivíduos passam a formar grandes contingentes urbanos, trabalhadores anônimos formando uma massa social com novas perspectivas de vida e consumo. A força do capital passa a ditar regras e impor novos valores e necessidades.

Os meios de comunicação – o rádio, o telégrafo, os jornais – aceleram o ritmo das informações, que passam a ser consumidas pelas pessoas numa velocidade muito mais constante e frenética. É nessa sociedade que a própria cultura passa a ser percebida como um valor de mercado, um produto a ser comercializado industrialmente, como “cultura de massa”, fonte de lazer e entretenimento para o grande público menos letrado. Nesta perspectiva, a cultura não é percebida como um elemento fomentador do espírito e do desenvolvimento estético ou intelectual, mas como um produto qualquer, destinado a ser consumido e descartado, na chamada *“indústria cultural*”.

Assim, o cinema, os folhetins, as revistas ilustradas e os quadrinhos têm seu surgimento a partir de um contexto social específico, determinante de uma nova ordem econômica e cultural. Era a cultura voltada para as grandes massas, sendo consumida em grandes quantidades.

Com a consolidação da sociedade urbana e industrial, muitos trabalhadores migraram para as cidades em busca de emprego. E editores dos grandes jornais perceberam a possibilidade de lucro representada pelo consumo dessa imensa camada de trabalhadores, o que de fato aconteceu se analisarmos o aumento bastante expressivo na tiragem dos jornais, a partir da segunda metade do século XIX:

> Em 1850, a circulação total dos jornais diários nos Estados Unidos (excetuando-se os domingos) atingia 750.000 exemplares; em 1860, 1.470.000; em 1870, 2.600.000; em 1880, 3.560.000; em 1890, 8.380.000; em 1900, 15.100.000. (CIRNE, 1972, p.18-19)

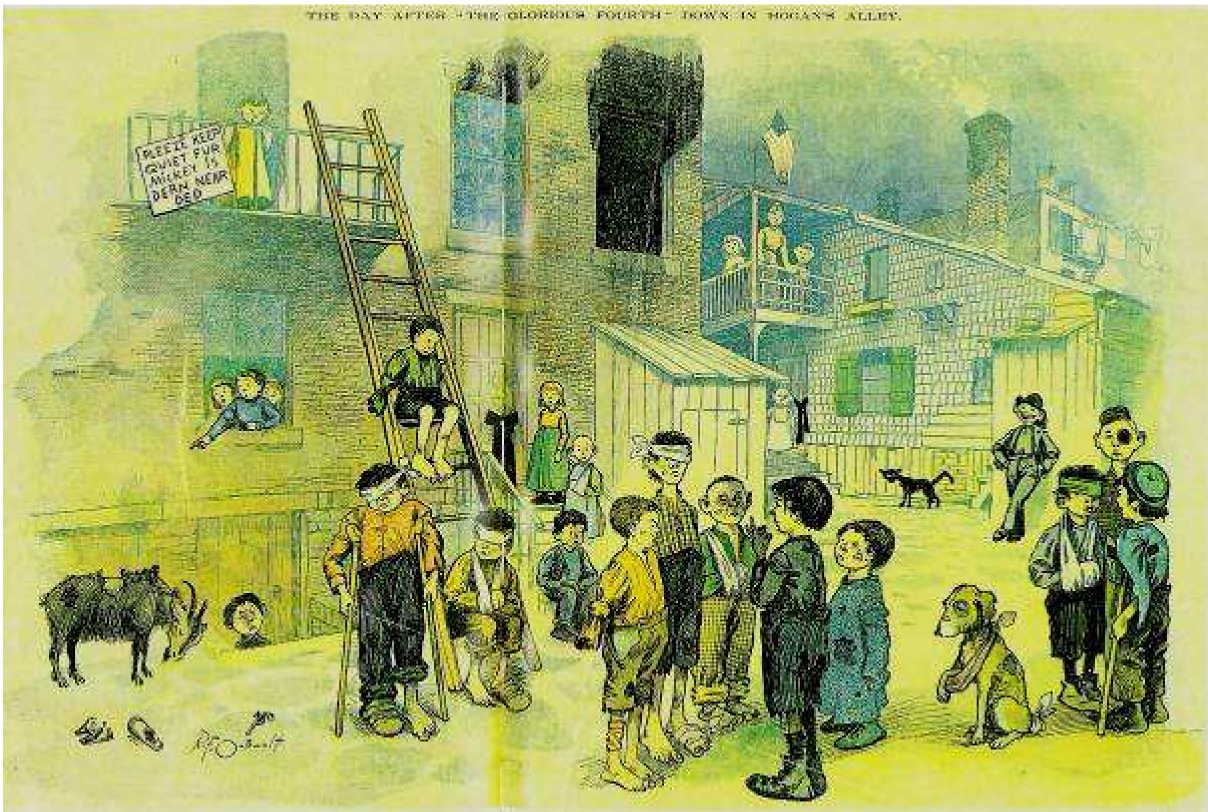
As estratégias de venda eram diversas. Em relação à literatura, teve início a produção dos folhetins, precursores de nossas telenovelas, cujas histórias repletas de romance ou aventura eram abertas e seguiam uma evolução a partir das reações e necessidades do público leitor. Muitos jornais e revistas dependiam do sucesso dos folhetins, que atingiam em cheio a uma classe média que ainda se consolidava. Ao final da história, que se seguia por semanas, muitos folhetins eram compilados em um livro. Foi o caso de muitas obras de Eça de Queirós, como *"O Crime do Padre Amaro"*, ou ainda Dickens, com "*As Grandes Esperanças"* e Alexandre Dumas, com "Os *Três Mosqueteiros"* e *"O Conde de Monte Cristo"*.

O sucesso junto ao público foi imediato, assim como as críticas ferozes de intelectuais que rotulavam os folhetins como baixa cultura. Ainda assim, os folhetins não atingiam a todos. Em países como os Estados Unidos, uma grande camada da população era formada por trabalhadores não alfabetizados ou imigrantes não familiarizados com a língua inglesa. A necessidade de atrair essa gama de pessoas para a cultura maciçamente produzida naquele momento constituiu-se em um forte apelo editorial. Com vistas a esse público, passaram a

ser produzidos os suplementos dominicais (os "*Sundays*") com textos bastante curtos e ênfase nas imagens e ilustrações. Inúmeros foram os precursores, mas a primeira história em quadrinhos surgiu em 5 de maio de 1895 – ano que coincidiu com o surgimento do cinema – e chamava-se *"O Garoto Amarelo"* (*The Yellow Kid*), personagem criado pelo norte-americano Richard Felton Outcault (1863-1968). De acordo com FEIJÓ: "*Down Hogan's Alley* era o título das lâminas semanais que Outcault publicava no jornal americano *New York World*, em que satirizava a vida dos imigrantes nos cortiços de Nova York. Detalhe: esse foi o primeiro grande jornal voltado para a massa urbana (fundado em 1884), e também o primeiro a ser tachado de sensacionalista." (FEIJÓ, 1997, p.16). Esse jornal era propriedade de Joseph Pulitzer.

Nas lâminas dos jornais, Outcault retratava cenas cotidianas de um cortiço nova-iorquino. Eram representadas crianças negras, brancas, imigrantes, trabalhadores e uma série de elementos que, apesar de atuarem como críticas sociais, eram retratadas, normalmente, de forma leve e divertida. Por esse motivo, nos Estados Unidos, passaram a ser chamadas de *comics* – cômico – termo que permanece até os dias atuais. Nessas histórias, Richard Outcault iniciou usando cenas estáticas, com legendas escritas passando, posteriormente, a produzir uma seqüência de imagens, intercalando-as com pequenos textos e falas em balões. O autor, certamente, não imaginava que estava inaugurando um novo gênero artístico! Naquele domingo, dia 5 de maio, era retratada uma cena com várias crianças pobres e excluídas. Entre elas havia um garoto chinês, vestindo um longo camisolão que, a princípio, era preto e branco, depois azul e, finalmente, amarelo, o que teria sido uma solicitação do técnico de cores. Num primeiro momento, o menino era apenas coadjuvante da cena, mas seu exotismo e os textos engraçados escritos em sua camisola acabaram por despertar a curiosidade dos leitores, tornando-se mais freqüente nas tiras e acabando por transformar-se no personagem central das histórias. Estavam, oficialmente, inaugurados os quadrinhos no mundo!

FIGURA 3 – *THE YELLOW KID* (O GAROTO AMARELO)



FONTE: OUTCAULT, R. F. **The Yellow Kid,** 1995.
NOTA: 4° desenho do Garoto Amarelo, publicado originalmente em 07 jul. 1895 (*New York World*).

O sucesso foi tão grande e o aumento na vendagem tão expressivo, que o mercado editorial passou a disputar as histórias e seus autores. Foi assim que um editor rival de Pulitzer, William Randolph Hearst, acabou levando Outcault para seu jornal, o *New York Journal*, quando foi criado seu segundo personagem de sucesso – visando à classe média americana – o garotinho *Buster Brown* (1902), conhecido no Brasil como *Chiquinho*.

Mas nem tudo foi tranqüilo para o pai do *Garoto Amarelo*. Seu personagem passou a sofrer zombarias por parte de uma camada conservadora da população, que o considerava vulgar e inadequado. Em função da forte cor amarela de seu camisolão, a crítica especializada passou a utilizar o termo

"imprensa amarela", conotação depreciativa que servia para designar tudo o que era sensacionalista, irresponsável ou de gosto duvidoso.

Mas, curiosamente, o desagrado não se estendeu a Chiquinho. A crítica acolheu positivamente as histórias do garoto, ficando claro que a marginalização dos quadrinhos não se dava em função da linguagem ou das atitudes, mas da condição social do personagem.

Enquanto o Garoto Amarelo era um garotinho imigrante, órfão, garoto de rua, travesso e morador de um beco – o *Hogan's Alley* – Chiquinho, ainda que demonstrasse um comportamento absolutamente reprovável, era filho de uma família da alta burguesia americana. De acordo com Alan e Laurel CLARK (1991, p.49), o garoto "Tinha a aparência de um anjo, a mente de um diabo e ações a condizer, com o seu cão *Tige*, como parceiro de patifarias." De qualquer forma a aceitação de Buster Brown foi tão boa que se tornou uma fonte de renda bastante interessante e de lucros que não se limitavam à venda de quadrinhos, mas de roupas e brinquedos. Um verdadeiro – e lucrativo – fenômeno na cultura de massas, influenciando a determinando novos produtos a serem vendidos e consumidos. Cabe dizer que os quadrinhos iniciam uma verdadeira guerra entre os grandes editores Joseph Pulitzer (cujo nome é mais conhecido em função do célebre prêmio) e Hearst (que deu origem ao Cidadão Kane, de Orson Welles).

Dois anos depois da criação do Garoto Amarelo, o desenhista Rudolph Dirks (1877-1968) cria *"Os Sobrinhos do Capitão"* (*The Katzenjammer Kids)*, meninos terríveis e capazes de atos que seriam considerados verdadeiramente cruéis para os padrões atuais. Nestas histórias, os dois garotinhos lutavam contra certas formas de autoritarismo, atormentando a vida do pobre Capitão e capturando cada vez mais a atenção do público leitor!

Gradativamente, ampliava-se o mercado dos quadrinhos. Das peraltices infantis surgiam histórias de famílias comuns em situações cotidianas. Além de "*Os Sobrinhos do Capitão"*, surgiam os *"Sonhos de um Comilão"* e *"O Pequeno Nemo no País dos Sonhos"* (*Little Nemo in Slumberland*) de Winsor McCay (1867-1934). Esse último, publicado a partir de 15 de outubro de 1905, tornou-se

um verdadeiro clássico dos quadrinhos, por representar o melhor do estilo *art-nouveau*[33], a partir de desenhos verdadeiramente estilizados e surreais, demonstrando uma inovação em termos de perspectiva e criatividade, sendo considerados os primeiros quadrinhos a atingir o *status* de arte.

Até esse momento, os quadrinhos eram publicados semanalmente, em suplementos dominicais, ocupando páginas inteiras. A partir de 1907, tornaram-se tiras diárias (*daily strip*) e passaram a ser incorporadas ao corpo dos jornais, arregimentando ainda mais leitores, ávidos por novas histórias. Esses fatores caracterizam o processo de formação e construção de um novo meio comunicacional, desde seu início até a aquisição de todos os contornos do referencial que conhecemos como histórias em quadrinhos. Apesar de não ser nosso objetivo enumerar a gigantesca lista de personagens criados nas primeiras décadas do século XX, não podemos esquecer de algumas histórias que marcaram época, como *"Pafúncio e Marocas"*, de George McManus (1884-1954), o *"Gato Félix"*, de Pat Sullivan, e o *"Marinheiro Popeye"*, de Elzie Crisler Segar. E nenhuma relação seria digna se não fossem citadas as estranhas histórias do gato *"Krazy Kat"*, de George Herriman (1880-1944), cuja história – publicada a partir de 1913 – girava em torno de um louco triângulo amoroso entre um gato, um cão e um rato.

Tendo um início despretensioso, sob certo ponto de vista, os quadrinhos passam a determinar a vendagem de muitos jornais. Os recursos e os estilos se diversificam, os leitores tornam-se mais exigentes e cresce a indústria editorial norte-americana. Com vistas a tornar os quadrinhos ainda mais rentáveis e acessíveis à população, são criados os *syndicates*, agências reguladoras e distribuidoras de HQs. O primeiro *syndicate* a ser criado foi o *International News Service* (BIBE-LUYTEN, 1987, p. 22) que depois viria a ser chamado – e mundialmente conhecido – por *King Features Syndicate.*

---

[33] Estilo ornamental que se caracteriza pelo uso de linhas longas, ondulantes e assimétricas. Floresceu aprox. entre 1890 e 1910 e inspirou-se, em parte, na arte japonesa da gravura. **Fonte:** Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

Criadas em 1912 por William R. Hearst, essas agências continuam exercendo grande poder, distribuindo quadrinhos para o mundo todo. Assim, os *syndicates* são encarados como elementos fundamentais da divulgação, popularização e penetração dos quadrinhos, em culturas e realidades absolutamente distintas, de forma barata e maciça. Ao estar vinculado a uma dessas empresas, os personagens de determinados quadrinhos podem ser transformados em bonecos, camisetas, filmes e um sem número de possibilidades mercadológicas.

O sistema de controle assegura um determinado critério e padrão de qualidade, garantindo que mesmo pequenos jornais e revistas obtenham condições de sua difusão. Porém, além do aspecto formal, que visa a garantia da qualidade das tiras e revistas, há determinados mecanismos internos que funcionam como uma certa censura, regulando uma padronização estética e, principalmente ética das histórias, possibilitando a aceitação dos quadrinhos em diferentes realidades, com diferentes padrões e valores sociais. Dessa forma, personagens e histórias podem ser aceitos, remodelados ou censurados, e desenhistas podem ser promovidos ou substituídos, e assim por diante. Um dos casos mais interessantes envolvendo a influência e o poder dos *syndicates* está ligado ao Brasil, na figura do brasileiro Henrique Filho, o Henfil, na década de 70. Depois de ter se ligado a uma dessas agências, seus personagens *Fradinhos* (os *Mad Monks*, nos Estados Unidos) foram vetados por serem considerados demasiadamente doentios, inadequados e invendáveis.

Na atualidade, várias empresas distribuidoras de quadrinhos têm sido fechadas em função da grande concorrência e da queda das vendas de HQs. Ainda assim, é inegável a força que possuem frente às experiências de artistas locais, não pertencentes a tais grupos.

2.5.1 A IDADE DOURADA DOS QUADRINHOS

Durante "os loucos anos 20" e por toda a década de 1930, os quadrinhos acabam por consolidar-se por um forte elemento da cultura de massa, especialmente nos Estados Unidos e Europa, mas também com ressonância na sociedade brasileira.

Até o final da década de 1920, predominam as histórias de animaizinhos, crianças ou enredos familiares em cenas cômicas e cotidianas. Nesse aspecto, os quadrinhos demonstram a leveza e a despreocupação reinantes na sociedade norte-americana junto a um público burguês que convivia com um clima de festa e consumo, que parecia durar para sempre. Mas os quadrinhos não estavam livres da teia econômica mundial. Com o *crack* da Bolsa de Valores e a crise no sistema a partir de 1929, o clima de otimismo cedeu lugar à insegurança individual e coletiva, frente à opressão, ao desemprego e à marginalização social.

A crise que abalou o mundo a partir dos anos 20, manifestou-se de diferentes maneiras, através das diferentes realidades sociais. Na Europa, representou o avanço dos regimes totalitários e de extrema-direita, de cunho nazi-fascista. Na América Latina, a crise era recebida em meio a um turbilhão de manifestações, populismos, golpes, revoluções e ditaduras. E os Estados Unidos mantinham-se perplexos, mortificados, diante da fragilidade institucional que por eles se abateu. Nesse contexto, já não havia espaço para a ingenuidade das histórias cômicas que passam, então, a ceder espaço ao gênero de aventura. De acordo com BYBE-LUITEN (1987, p. 26): "A aventura indica um desejo de evasão e a criação de mitos, de heróis positivos. Revela a necessidade de novos modelos nos quais se inspirar para a conduta humana.".

A necessidade de personagens fortes, individualistas, messiânicos, faz crescer a publicação, a popularidade e a vendagem de quadrinhos de ação. É o caso das obras de Harold Foster, como *"Príncipe Valente"* e *"Tarzan"*, sendo esse último baseado em Edgar Rice Burroughs que, por sua vez, buscou inspiração no ideal do bom selvagem, de Jean-Jacques Rousseau (1718-1778).

Tarzan marca a ruptura com as piadas ligeiras e os traços caricatos, da passagem a investimentos nas longas histórias, repletas de suspense e aventura.

Além disso, ocorre a valorização dos quadrinhos enquanto elemento artístico. Era necessário

> ... um artista capaz de desenhar de forma realista a anatomia humana,os animais e as exuberantes selvas da África (...) era fundamental um artista com formação clássica. Portanto, ninguém mais adequado, naquele momento, do que Hal Foster, que, além de desenhista, era pintor. (FEIJÓ, 1997, p.27)

Apesar de todo sucesso, Foster não quis continuar a desenhar as histórias do homem-macaco. Foi então que, em 1936, a “United Feature Syndicate” chamou um principiante dos quadrinhos, mas com grandes recursos artísticos: Burne Hogarth. Estudioso de Michelangelo, apreciador do estilo barroco e com grandes afinidades com o expressionismo alemão, Hogarth passou a imprimir um caráter trágico, expresso nos semblantes atormentados de seus personagens. O virtuosismo atinge, nesse momento, seu ponto mais elevado.

Mas não era apenas o ambiente selvagem do continente africano que se destacava naquele momento. O passado também era foco de atenção. E nesse caso, a Idade Média era foi recriada com intensidade pelos quadrinhos de Foster em *O “Príncipe Valente”*, um guerreiro *viking* que vivia inúmeras aventuras junto aos cavaleiros na Corte do Rei Arthur. O período medieval era aqui representado sem problemas políticos, econômicos ou religiosos, ressaltando-se, sobretudo, a nobreza e o heroísmo das cavalarias.

Ainda nos anos 1920 e início dos anos 1930, a ficção científica também ganhava um grande espaço, com “*Buck Rogers”*, de Phil Nowlan e Dick Calkins e “*Flash Gordon”*, de Alex Raymond. Nessas obras, podemos ver impressa a exaltação ao domínio tecnológico, em cenários exuberantes, podemos observar o arquétipo do homem vencendo a hostilidade de estranhos e de climas inóspitos. Era o que vinha de encontro a uma sociedade empobrecida e fragilizada.

Na Europa, a aventura estava representada através de *“Tintin”* (1929), criado pelo belga Hergé, considerado o maior desenhista europeu, iniciador da “Escola de quadrinhos de Bruxelas”, que veio a influenciar grandemente os franceses (MOYA, 1986, p.67). O jovem e corajoso jornalista Tintin vivia grandes aventuras em cenários do mundo todo, como o Congo, Austrália, União Soviética, Egito, “... e até a Lua, onde ele pousou 16 anos antes dos astronautas americanos” (GUSMAN, 1997, p.47). Em suas peripécias, Tintin aparecia sempre acompanhado do cachorrinho Milou e outros personagens marcantes, como o Professor Girassol, os gêmeos detetives Dupont e Dupond, além do irascível e irritadiço Capitão Haddock. O sucesso de Tintin lhe rendeu 23 álbuns, traduções em cerca de trinta idiomas e dois filmes de longa duração, além de inúmeros desenhos animados de curta-metragem. Graças a Hergé, surgiram outros quadrinhos considerados clássicos, como *“Asterix”* e *“Lucky Luke”*.

A linguagem dos quadrinhos tem como característica quase não precisar de preparo educacional prévio, como outras linguagens dos meios de comunicação dirigidos às massas. Mesmo estando em constante movimento e transformação, respondendo às referências visuais, e a imaginários da época, a linguagem dos quadrinhos é aprendida pelos leitores autonomamente, se dominam um mínimo de leitura textual. A composição do sentido é dada por vários elementos além (e muitas vezes apesar) do texto: desenhos, cores, tons, expressões faciais, tamanho dos tipos, tamanho e disposição dos quadros, enquadramentos, ritmo, etc., cujo significado é aprendido intuitiva e paulatinamente.

Por trazerem essas características de ponte entre os textos e as imagens, os quadrinhos são pensados como recurso didático importante e mesmo como elemento que pode suavizar a passagem de um mundo oral e visual para o mundo da escrita. Do mesmo modo que outras linguagens da indústria cultural, são julgados como recurso que, na escola, pode aproximar o trabalho pedagógico do lazer, facilitando e aprofundando o primeiro.

Para manter o potencial máximo de sua linguagem, aliando indissociavelmente os elementos visuais e verbais, os quadrinhos devem primar pela leveza e fluidez do texto, bem como pela sua distribuição ao longo das páginas e dos quadros. Quando os quadrinhos mobilizam conhecimentos históricos, seja com finalidade de vender lazer, seja com finalidade educativa, é interessante considerar que estão recompondo um conhecimento cuja principal referência é o texto escrito (a História ciência), mas trazendo também um conjunto de outras referências vindas de várias fontes. Referimo-nos, por exemplo, à identidade visual de um determinado grupo ou movimento, o imaginário referente a diferentes temas que estruturam o social (como a nação e a religião), as informações e narrativas que circulam no cotidiano, os boatos, as histórias dos mais velhos, o conhecimento produzido e reproduzido para necessidades imediatas (como a informação através da imprensa, que faz sínteses próprias sobre o passado na perspectiva de explicar um determinado evento imediato), etc. Dentro desse raciocínio, o conhecimento histórico nos quadrinhos, por força de sua própria linguagem, pode ser tomado analogamente ao ensino escolar de História, tomado como recomposição ou mediação didática do conhecimento histórico para os fins educacionais.

No próximo capítulo, pretendemos demonstrar esses aspectos em quadrinhos que versam sobre a História do Brasil, partindo do pressuposto de que se estruturam em torno de pretensões didáticas, apesar de destinarem-se a abordar o conhecimento através da arte seqüencial.

Por fim, é preciso considerar que, dada a peculiaridade da linguagem dos quadrinhos, a sua análise didática, histórica e a sua utilização como recurso para o ensino devem levar em conta o conjunto dos elementos que compõem o produto cultural em foco, sendo impossível separar, por exemplo, a análise textual da análise iconográfica e estas dos referenciais políticos e culturais do contexto em que ele foi produzido.

3 A HISTÓRIA DO BRASIL NA ÓTICA DOS QUADRINHOS

No presente capítulo, o objetivo é aprofundar a relação estabelecida nesse estudo, quadrinhos-História-Educação, dentro do recorte que nos interessa mais de perto, ou seja, a História do Brasil. Para isso, pretendemos apresentar e discutir algumas produções de diversos períodos, relacionando-as com seus contextos de surgimento e com as escolhas da linguagem de quadrinhos de cada uma. Obviamente, não é o escopo deste trabalho enfocar e abranger toda a produção nesse campo, o que demandaria um trabalho à parte. Recortou-se um período (dos anos 1960 à atualidade) e algumas produções que permitem demonstrar perspectivas de análise possíveis no que se refere à relação entre a linguagem dos quadrinhos e o conhecimento histórico, bem como as relações entre os quadrinhos e seus contextos.

Como pudemos observar anteriormente, as histórias em quadrinhos foram eficientemente utilizadas como instrumentos político-ideológicos. Com relação a isto, CIRNE, citado por MENDES (2003, p.2), afirma que "não existem quadrinhos inocentes." Percebendo seu poder de penetração e, sobretudo, de sedução junto às crianças, adolescentes e à juventude de modo geral, passou-se a ter para com os quadrinhos também uma preocupação com a narrativa histórica. Assim, professores, pesquisadores e governos, em vários momentos e contextos sociais, passaram a estimular a ligação entre as histórias em quadrinhos e o conhecimento histórico. Ao retomarmos a formulação de FERRO (1989) de que a história apresenta-se como um campo conflituoso, evidente não apenas na sala de aula, mas também nos veículos de comunicação de massa, podemos compreender o porquê das inúmeras e diferentes análises e perspectivas do conhecimento histórico presentes nas histórias em quadrinhos. EISNER, citado por CARVALHO JÚNIOR (2000) afirmava, na década de 1950:

> Sempre entendi que quadrinhos eram mais que diversão e na Segunda Guerra eu entendi que eles poderiam ser uma arma para ensinar. Comecei a usar as HQs para divulgar ensinamentos aos soldados e, quando deixei o Pentágono, continuei usando as histórias no ensino por meio de minha empresa.

Como alguns exemplos da vinculação entre as HQs e uma intencionalidade de domínio e controle da narrativa histórica, podemos citar os quadrinhos de Mao Tsé-Tung e de Mahatma Ghandi, além dos exemplos já citados. No Brasil, esta preocupação com a dimensão educativa relacionada com a perspectiva histórica também tem se feito presente, seja em gibis ou em manuais didáticos. BIBE-LUYTEN (1984, p.88) destaca algumas considerações no sentido de que tal instrumento deva manter as características próprias da linguagem, como proporcionalidade na relação texto-imagem e a utilização de recursos, como onomatopéias, balões, uso da perspectiva, entre outros.

A autora salienta que a não observação a essas características geram equívocos na utilização de quadrinhos em livros didáticos. Entendemos que tais equívocos são extensivos também a muitas HQs ao proporem o desenvolvimento de conteúdos históricos explicitamente didatizados. Seriam alguns dos erros mais freqüentes: a presença de um texto excessivo nos quadrinhos, fazendo-os perder o dinamismo que os caracteriza; a utilização de imagens excessivamente chamativas, fazendo com que o leitor desprenda sua atenção do conteúdo proposto; a produção de quadrinhos gerando estereótipos, deturpações e incoerências. Além desses, BIBE-LUYTEN (1984, p.88) destaca a presença de:

> Roupa nova para velhas imagens: há livros que, apenas para vender mais, inserem alguns elementos de quadrinhos (balões ou onomatopéias) em velhas imagens conhecidas. A figura de uma estátua de D. Pedro I, por exemplo, apenas acrescida de um balão contendo a frase ‘Independência ou morte!’, não quer dizer que seja HQ.

Partindo dessas considerações e tendo-as como critério de análise do meio, buscamos a seleção de alguns quadrinhos que ofereçam uma abordagem histórica, tendo ou não pretensão didática formal. Desta seleção, procuraremos observar a adequação conteúdo-meio em relação às adequações ou equívocos destacados por BIBE-LUYTEN.

Num primeiro momento, analisamos quadrinhos produzidos durante as décadas de 1960 e 1970, período em que houve uma significativa produção de HQs voltadas à didatização de conteúdos históricos, o que era considerado como adequado à formação da juventude, intelectual e moralmente falando. Para DUTRA (2003, p.12):

> Os quadrinhos com temas históricos freqüentemente se tornam ufanistas nas mãos de movimentos nacionalistas (...) No Brasil, o nacionalismo oficial pós-golpe de 64 também usou os quadrinhos como meio de cativar as crianças num esforço de fabricação de um sentimento patriótico. Ainda são bastante conhecidas entre nós as séries de biografias de grandes vultos históricos.

Nesse período, foram várias as produções, intituladas *"Grandes Figuras em quadrinhos"*, tendo como temática a biografia romanceada de heróis nacionais, como Duque de Caxias, Getúlio Vargas e Oswaldo Cruz. Tais obras, publicadas pela Editora Brasil-América (EBAL), eram apresentadas em preto-e-branco, sem o ritmo e a agilidade que caracterizariam os quadrinhos. Em relação a tais produções quadrinizadas, CALAZANS (2004, p. 11) afirma:

> ... as HQs eram descritivas e monótonas, estáticas, sem ação nem envolvimento emocional, sem nenhum suspense (...) abusando de enormes balões de texto e quadros informativos em linguagem pomposa e difícil, um tom de Diário Oficial ou ofício-memorando, documento burocrático...

Sem dúvida, a ausência de movimento, de ações e tramas mais elaboradas, fazia das "Grandes Figuras em Quadrinhos" uma tentativa equivocada ao unir o conhecimento histórico biográfico à linguagem dos quadrinhos. Afinal, as HQs, por serem compostas de uma relação dinâmica e simbiótica entre texto e imagem, apresentam-se como uma linguagem repleta de especificidades. O texto escrito tem uma fundamental importância por encaminhar, juntamente com a imagem, o leitor a um desfecho desejado.

No universo acadêmico, o texto reina soberano nas tessituras do conhecimento histórico. E nessas biografias quadrinizadas manifesta-se, portanto, uma preocupação constante em priorizar o texto, deixando o desenho como elemento secundário, com função apenas de complementar e referendar as informações textuais, sem que haja uma dialogização ou interação dinâmica entre as linguagens.

Nesses casos, o texto e a busca pela fidelidade e autenticidade do fato histórico são os focos que absorvem a atenção dos autores dos quadrinhos, que demonstram uma pretensão de contar "o fato da forma como se acredita que realmente aconteceu no passado", de modo rígido e rigoroso, sem perder a representação social de um texto escrito considerado "sério". Dessa forma, acredita-se transmitir a seriedade do conhecimento histórico, que passa de um texto narrativo para a quadrinização, mas cujo sentido pouco se altera, em função do pouco investimento na passagem para os quadrinhos e em suas características específicas, como a flexibilidade e a própria liberdade estética, por exemplo.

Os quadrinhos, articulados com o conhecimento histórico, podem ser considerados como uma referência visual importante e eloqüente para um passado que existe apenas na imaginação e em textos escritos. Esse é o caso da representação gráfica dos bandeirantes, feita por Belmonte (pseudônimo de Benedito Canero Bastos Barreto) em seu livro *No Tempo dos Bandeirantes,* de 1939. CERRI (1998) analisa a importância de Belmonte ao construir a clássica referência no imaginário coletivo de nosso País, relativa à representação dos bandeirantes, cujas imagens são as de homens que pertencem predominantemente à etnia branca, e que apresentam uma postura épica e grandiosa, além de uma indumentária característica, como chapéu, colete e botas de couro.

Evidentemente, nessas representações destacadas, os traços adquirem uma atenção especial, pois passam a ser uma referência a uma veracidade historiográfica que se almeja transmitir.

Como essa informação histórica está carregada de um sentido ufanista, nacionalista e heróico, os desenhos devem estar rigorosamente impregnados por tais significados. Por esse motivo, as onomatopéias inexistem, os traços devem ser adultos e sérios, e as figuras humanas trazem expressões severas, estáticas ou com pouco movimento. Os rostos dos personagens aparecem, com freqüência, de forma sombreada e pouco expressiva. Essas condições, de certa forma, garantem à obra uma possível seriedade, já que esta se propõe a quadrinizar o fato histórico como "ele de fato ocorreu", sem a interferência do humor, da crítica ou da ficção, elementos que poderiam "comprometer" e relativizar a autenticidade e a fidelidade histórica para com um passado heróico e absoluto, no qual os personagens são portadores de ações tão generosas e valentes, que estão acima da maioria da população "comum", que não está presente na História. Esse é o caso, por exemplo, da biografia romanceada de *"Caxias, o Pacificador"***,** representada como uma figura ilustre sempre pronta a combater o mal que se manifesta em lutas e rebeliões como a Balaiada e a Revolução Farroupilha.

A quase que total ausência de dinâmica nas histórias em quadrinhos com pretensão didática, como a Coleção "Grandes Figuras em Quadrinhos", oferece-nos um outro elemento a ser levado em consideração, e que se constitui em um fator de extrema importância: a *noção de tempo*.

O tempo é uma questão central da História; é também, em um dos seus aspectos, um problema a ser resolvido na construção de uma história em quadrinhos, visto que esta linguagem pode ser descrita como arte seqüencial, caracterizada por um certo ritmo e dinamismo. A questão do tempo, entretanto, não é um problema de ordem tão urgente para a prosa, principal forma de expressão da narrativa histórica.

Um aspecto que consideramos essencial nessa perspectiva é o fato de que essa estrutura pode passar a ser utilizada fartamente por autores de quadrinhos que se propõem a contar "toda a história", em detalhes mínimos, buscando mostrar, através dos quadrinhos, "a história como realmente aconteceu".

E a “tranqüilidade” da prosa para com o tempo torna-se um elemento conflitante e dificilmente compatível com a dinâmica dos quadrinhos, que perdem sua energia e vitalidade frente a uma prosa excessivamente extensa e arrastada. Para nós, essa parece ser uma problemática central a ser analisada, ao se evidenciar o choque entre a narrativa histórica tradicional e a linguagem dos quadrinhos, que exige agilidade e dinâmica espaço-temporal. Nesse caso, perde a história, por ser encarada de forma monolítica e cristalizada, e perdem os quadrinhos, que deixam de ser ágeis e interessantes, para se tornarem meros coadjuvantes de uma história factual.

Na perspectiva da relação quadrinhos-tempo-texto, podemos considerar que a presença obrigatória da imagem, quando se trata do conteúdo histórico, introduz uma representação gráfica da informação histórica. Essa representação pode tanto enriquecer o quadro de referências que o aluno-leitor tem do passado, quanto conduzir a referências visuais anacrônicas. O dado central, todavia, é que essa relação faz com que a experiência de leitura das HQs guarde expressivas distinções com a leitura de um texto apenas escrito.

FIGURA 4 – A BALAIADA (1)



FONTE: MIRANDA, N. da R. **Caxias: o pacificador.** p.14.

FIGURA 5 – A BALAIADA (2)



FONTE: MIRANDA, N. da R. **Caxias: o pacificador**. p.15.

O exemplo anterior permite apontar alguns elementos significativos do que viemos discutindo até aqui. A obra não consegue "soltar-se" do texto. Cada quadrinho tem no topo uma caixa de texto que funciona como uma espécie de "narrador". Sua função parece ser a de dar a visão de conjunto, enquanto os desenhos servem de exemplo ou de cenas pontuais do que está sendo descrito. Desse modo, os desenhos estão na dependência completa desse texto, sem o qual o restante do material ficaria incompreensível, perdendo a unidade de sentido. Essa relação frágil entre o texto das caixas e o restante fica mais clara quando observamos o 3º quadrinho da figura 5, que é totalmente textual, independente de balões, desenhos ou onomatopéias.

No que se refere ao ritmo, é possível notar a falta de seqüência entre os quadros, desconectados entre si: personagens, cenários e atos não têm continuidade entre um quadrinho e outro, já que, como se afirmou acima, a função dos desenhos é seguir o texto, e esse não oferece uma narrativa articulada, não conta uma história, mas enfileira um rosário de acontecimentos. A pretensão de elencar os fatos para estabelecer uma visão panorâmica do evento afasta esse tipo de narrativa historiográfica – bem como, convenhamos, a maioria das narrativas historiográficas – do formato de uma história contada, que tem elementos de permanência – paisagens, personagens, e outros – tecidos de modo hábil para produzir um efeito estético, no qual são transportadas as intenções do narrador.

O discurso historiográfico adotado é tradicional, tomando o partido contrário à revolta e entendendo-a como desordem e crime, sobretudo. O traço nesses desenhos transforma os revoltosos não apenas em vilões, mas praticamente em seres subumanos, como se pode notar no último quadrinho, em que os desenhos traduzem os termos "selvagem” e "brutal".

Cabe salientar que, por ter sido produzida em 1971, a obra quadrinizada é um reflexo das contradições vividas durante aquele contexto sócio-político representado pela Ditadura Militar e suas conseqüentes determinações históricas.

3.1 A INOVAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE JULIERME

Em meados da década de 1960, o professor Julierme de Abreu e Castro [34] lança algumas obras consideradas extremamente inovadoras para aquele período. Ao contrário dos tradicionais livros cujo conteúdo reduzia-se a textos e questionários com ênfase na memorização, enfatizando datas e nomes, os manuais didáticos de Julierme eram bastante ilustrados, entremeados com exercícios de cunho objetivo, como o preenchimento de lacunas, a resolução de palavras cruzadas e o relacionamento de colunas. Se para os padrões atuais, tais exercícios parecem igualmente tradicionais, o mesmo não ocorria em fins dos anos de 1960 e meados dos anos 1970. Já no início de seu livro de *"História Geral: história para a escola moderna"* (1971, p.4), o autor afirmava:

> A História, como qualquer outra disciplina estudada nos cursos médios, não deve ter caráter simplesmente informativo e sim, *formativo*. [grifo do autor] Ao lado da Geografia, é responsável pelo **ajustamento do jovem estudante em seu meio**[35], [sem grifo no original] proporcionando-lhe elementos para sua perfeita endoculturação. É mister, por isso, que seja ministrada de forma atraente e interessante.

Os livros de Julierme, além dos exercícios citados, possuíam textos ilustrados por figuras coloridas. Os textos (roteiro e legendas) eram produzidos pelo próprio Julierme, e os desenhos, pelos desenhistas argentinos Eugênio Colonnese (italiano de nascimento) e Rodolfo Zalla[36]. No que se refere à inserção de quadrinhos em livros didáticos, afirmava JULIERME (1971, p.8): "A experiência demonstrou a validade do emprego da técnica do quadrinho no livro

---

[34] O professor Julierme de Abreu e Castro, falecido em 1983, é considerado um pioneiro ao inserir histórias em quadrinhos e exercícios diferenciados (como cruzadinhas) nos manuais didáticos.

[35] A consideração do autor, ao referir-se ao ajustamento do jovem ao meio, ilustra a concepção tecnicista de educação, com objetivo claro de adequar, adaptar o indivíduo à sociedade onde se inseria. Essa conotação não retira, entretanto, o caráter inovador da obra de Julierme, que se tornou, de acordo com CALAZANS (2000, p.10), o livro didático mais adotado naquele momento.

[36] Colonnese criou em 1967, *Mirza,* a Mulher Vampira, um grande sucesso dos quadrinhos de terror e que precedeu a americana *Vampirella*, de 1969. Já Zalla, que tem uma carreira como editor de HQs, destaca-se, principalmente, como desenhista, tendo percorrido diferentes gêneros, do terror aos quadrinhos de faroeste e guerra. Ambos são reconhecidos como referência nacional e considerados dois dos maiores quadrinistas do Brasil.

didático – a julgar pelas numerosas cartas de professores em nosso poder e pelo aumento do interesse do estudante pela História, testemunhado por todas elas.” E mais a seguir, ao descrever o encaminhamento pedagógico dado aos seus manuais (1971, p.9):

> *A primeira parte* (ilustrações) oferece, pela qualidade das imagens, excelente material de *motivação* [37]. A par dos desenhos, o texto-legenda é o que normalmente está contido nos livros comuns. O professor poderá aproveitar as imagens para discutir, com seus alunos, questões relativas à *cultura da época (trajes, mobiliário, arquitetura, armas, tipos de fortificação, meios de transporte* etc.). Poderá, também, distribuir trabalhos de pesquisa de maior profundidade, tendo o livro como ponto de partida.

Como se vê, os livros didáticos de Julierme buscavam ir além dos modelos propostos por manuais didáticos tradicionais. As características dos exercícios, embora de formato inovador para a época, deixam entrever a visão de História à qual os quadrinhos serviriam: o conhecimento e a retenção de informações pontuais, vinculadas a uma narrativa genérica de um conteúdo que se oferecia como "toda a História" ou "o essencial da História". O caráter objetivo dos mesmos está ligado a uma compreensão da História como conhecimento também objetivo.

Ao levarmos em consideração as proposições de BIBE-LUYTEN (1984, p.88) buscamos analisar, na obra de Julierme, a relação com o conteúdo da disciplina de História e sua articulação com a linguagem dos quadrinhos em sua especificidade.

Nesse aspecto, podemos observar em seu livro uma preocupação com a qualidade dos desenhos, bem construídos, e uma presença de cores bastante definidas, que se apresentam em uma boa proporção, sem excessos. Esses elementos caracterizam alguns dos aspectos positivos dos quadrinhos apresentados.

---

[37] Destaques em itálico – grifos do autor.

FIGURA 6 – OS QUADRINHOS NOS LIVROS DE JULIERME



Fonte: CASTRO, J.de. A. e. **História do Brasil para Estudos Sociais.** p. 333.

No que se refere aos quadrinhos como uma arte em seqüência, acreditamos que esse constitua um aspecto mais fragilizado da obra de Julierme, pois ainda que se busque um dinamismo e uma ação mais presentes, cada enquadramento acaba parecendo um tanto fechado e isolado em relação aos demais. Essa sensação se acentua pelo excesso de textos nas legendas, em torno de dez a doze linhas, e chegando a ter mais de vinte linhas. Essa disposição dos textos acaba por desprender a atenção do leitor, já que a imobilidade da imagem diante do excesso de informação se torna cansativa. A ausência de outros recursos, como balões e onomatopéias, é outro elemento limitador à dinâmica da história. O fato de utilizar fotografias como componente do conjunto didático é um indicador de que a linguagem dos quadrinhos é apropriada e reconstruída para a finalidade do livro, nesse caso, apresentar documentos históricos, além de representar as narrativas através de desenhos.

Ao analisarmos seu livro de 5ª série do 1º Grau, *"História do Brasil para Estudos Sociais"*, percebemos a presença – ainda que pequena – de balões, o que dá maior fluência à trama. De acordo com o Julierme, faz-se uma diferenciação entre a produção para os alunos do 1º e do 2º Graus (ou curso médio):

> *Neste volume, destinado a alunos que concluem o 1º ciclo do curso médio, continuamos a empregar a mesma técnica* (**quadrinhos como motivação** ; texto adicional para pesquisa em estudo dirigido). *Como se trata, porém, de alunos mais maduros, reservamos algumas lições, propositalmente, sem a parte inicial (quadrinhos) mas fartamente ilustradas e com bastante ênfase no texto. Assim, sem sentir, o aluno vai se acostumando à pesquisa de texto tradicional, ficando preparado para, já no 2º ciclo,* ***realizar trabalhos de maior profundidade, sem a necessidade da técnica empregada nas séries iniciais do 1º ciclo*** (Castro, 1971, p.8) [38]**.**

Fica evidente, nessa argumentação, que o autor considera os quadrinhos como uma técnica destinada a motivar os educandos, que já não se faz tão necessária para os alunos do curso médio (ou 2º Grau), na medida em que se tornam capazes de compreender e produzir trabalhos com textos de forma tradicional.

---

[38] Destaques em itálico – grifo do autor; os negritos são grifos nossos.

Ao utilizar a palavra técnica, destaca-se o caráter pragmático e utilitarista em relação à linguagem, tida apenas como um recurso inicial e não uma linguagem integral, com suficiência própria. Nessa relação texto-ilustração, a narração de histórias mais complexas acaba não sendo compatível com a produção de quadrinhos por seu caráter dispendioso e pouco necessário. Deixa-se, então, de investir na criação de quadrinhos à medida que o leitor pode compreender e adaptar-se bem à linguagem textual. Essas considerações, entretanto, não retiram da obra seu mérito, pois busca romper com a estrutura tradicional dos livros didáticos vigente nas décadas de 1960 e 1970.

Alguns depoimentos, como o do professor Flávio Alcântara CALAZANS (2004) destacam o fato de que passaram a gostar de História em função das histórias em quadrinhos presentes nos livros de Julierme. Segundo o autor (CALAZANS, 2004, p.10): “Eu mesmo tive minhas primeiras aulas de Geografia e História nestes livros, no início da década de 70, o que contribuiu sobremaneira para minha vocação de pesquisador, autor e professor envolvido com quadrinhos”.

3.2 HISTÓRIA E HUMOR – CAI O IMPÉRIO: REPÚBLICA VOU VER

Além desses exemplos, gostaríamos de salientar uma produção igualmente significativa, em relação aos quadrinhos e conhecimento sobre a História do Brasil. Trata-se de *“Cai o Império: República Vou Ver!”* (1983), uma obra paradidática realizada pela historiadora Lilia Moritz Schwarcz[39], em parceria

---

[39] Lilia Katri Moritz Schwarcz, historiadora, antropóloga e professora livre-docente no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo. É autora de inúmeras obras, entre elas *“Da Colônia ao Império – um Brasil para inglês ver e latifúndio nenhum botar defeito”*, com Miguel Paiva e *“As Barbas do Imperador”* (1998), além de ter coordenado o 4º volume da *“História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea”* (1998).

com o cartunista Angeli[40], com referenciais historiográficos e estéticos completamente distintos das obras analisadas acima.

O livro aborda a História do Brasil, com alguns focos como "O Golpe da Maioridade de D. Pedro II"; "As Eleições do Cacete"; o poder das elites e partidos políticos; o domínio britânico; o tráfico e o escravismo no Brasil; a chegada dos imigrantes e a "Guerra do Paraguai".

Para tanto, os autores fazem uso de recursos como cartum, fotografias e informações históricas – aspectos permeados com críticas sociais bastante consistentes e uma boa dose de humor (alguns personagens são apresentados no final, como o agitador profissional **Teodoro da Mata**, o conservador escriturário **Agenor de Deus** e o militante negro **Zulu Bulu Nugu**) .

Além disso, a produção faz referências constantes a elementos da cultura brasileira, como os **movimentos sociais**: negritude, ecologia, participação política, dentre outros; a **música**, presente por meio das figuras de Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque; **programas televisivos** como o Jornal Nacional e **figuras públicas** como Paulo Maluf e Cid Moreira. No final, há até um "joguinho histórico": *"Com quantos pontos se faz uma República"*.

Para que não paire dúvida sobre a preocupação pedagógica dos autores, há uma sugestão de bibliografia a ser consultada sobre a temática abordada (Segundo Império; Escravidão; a mão-de-obra no Segundo Império e a Guerra do Paraguai). Fica evidente, ao longo e no corpo de toda a obra, uma proposta de diversão, interatividade e identificação com os aspectos culturais brasileiros, integrando-se com informações e momentos significativos da história nacional.

A obra, de autoria da historiadora Lilia Schwarcz, garante um parâmetro e uma sustentação em relação ao conhecimento histórico, que se mescla, entretanto, a uma história que se apresenta relacionada e refletida em nossa vida cotidiana, de modo leve, informal e divertido.

---

[40] Arnaldo Angeli Filho é considerado um dos grandes desenhistas de quadrinhos, charges e cartuns da atualidade, famoso por ter criado personagens como *Bob Cuspe* e a *Rê Bordosa*, além da revista *Chiclete com Banana*, um marco da cultura *pop* na década de 1980. No currículo do autor (que se autodefine como anarquista) também merecem destaque as charges, repletas de ácidas críticas sociais e a sua participação no universo dos quadrinhos *underground*.

Nesse sentido, o leitor pode se identificar na história do País, com suas incoerências, avanços e mazelas, a partir das informações, mas também a partir de exercício da liberdade evidente no poder do escracho.

Todos esses fatores devem, entretanto, ser analisados a partir do contexto que os propiciou: era o início da década de 1980, e o processo de abertura política e redemocratização do Brasil era a âncora sustentadora de tais opções e possibilidades políticas, estéticas e argumentativas.

O fato de Angeli ser o ilustrador, também é algo a ser destacado: sua postura, naquele período, como desenhista "alternativo", é um indicativo do percurso a ser adotado e presente no livro *"Cai o Império: República Vou Ver!"*.

Enquanto Lilia Schwarcz oferece o respaldo disciplinar para a história, Angeli oferece um comprometimento com a realidade nacional, sem a rigidez do *status quo*. Assim, sem ser uma obra de ficção, o livro torna possível abordar a história passada através do entretenimento e do cotidiano.

FIGURA 7 – O HUMOR NOS QUADRINHOS DE REPÚBLICA VOU VER (1)



FONTE: ANGELI; SCHWARCZ L. M. **Cai o Império:** República vou ver. p. 32

FIGURA 8 – O HUMOR NOS QUADRINHOS DE REPÚBLICA VOU VER (2)



FONTE: ANGELI; SCHWARCZ L. M. **Cai o Império:** República vou ver. p. 42.

Também nesse exemplo, fica patente a articulação entre concepção de História e estruturação da linguagem dos quadrinhos. Nesse caso, a idéia de História como construção, como esforço analítico das narrativas, permite a metalinguagem utilizada, com os personagens discutindo o enredo e mesmo questionando os autores. Ao contrário das HQs anteriores, o traço do artista não contempla a preocupação figurativa, valendo-se de caricaturas para representar os personagens em vez de procurar representá-los realisticamente. Outros dados a destacar: os personagens representam mais idéias que pessoas específicas, o que reforça a perspectiva de História com sujeito coletivo, difuso, distinto dos próceres tradicionais; além disso, não há cenário nos quadrinhos das páginas reproduzidas, apenas os personagens em seus diálogos. O bloco de texto ao final da figura 8 aparece dentro de uma perspectiva muito mais integrada ao enredo que nos exemplos anteriores, pois deriva do mesmo: trata-se da "explicação dos autores" que é cobrada por um dos personagens, aquele que carrega o estereótipo de esquerdista e contestador.

Nessa obra, os quadrinhos não ficam limitados em função da narrativa textual. A dinâmica presente na história possibilita o contato com o conhecimento histórico, de forma crítica, mas articulada com o humor.

3.3 LAMPIÃO EM QUADRINHOS

Em 1998, outra produção em quadrinhos acaba por destacar-se ao buscar uma maior proximidade com o conhecimento histórico. Trata-se de *“Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida”*, de Klévisson Viana, vencedora do Troféu HQ MIX[41] de melhor *graphic novel* de 1998.

---

[41] O Troféu HQ MIX, considerado o Oscar dos Quadrinhos, foi criado em 1988 pelo cartunista **JAL** (José Alberto Lovetro) e pelo editor **GUAL** (Gualberto Costa). O Prêmio é reconhecido como o mais importante na América Latina, sendo cobiçado por cartunistas, desenhistas, chargistas, ilustradores e editores, do Brasil e também do exterior.

A obra, cadastrada na Sociedade Brasileira de Estudos do Cangaço, registra a biografia do cangaceiro Lampião e de seu bando, destacando as tradições e culturas referentes àquele período, além de mostrar as condições e características do sertão nordestino. A saga traz informações e fotos sobre os principais grupos de cangaceiros e outros personagens, bem como expressões e termos regionais – didaticamente explicados. Também são destacados elementos da cultura nordestina, como as vilas de taipa e tapera, a infância do menino-pé-duro[42], os contadores de causos, a caatinga, o povo retirante, as roupas típicas do cangaceiro e do vaqueiro nordestino. O registro desses elementos é proposital e justificado: ao longo da produção, o autor salienta a importância do conhecimento da cultura popular como princípio fundamental para a construção e fortalecimento da identidade nacional:

> Sempre me irritou a falta de referências no tocante à cultura brasileira, de uma forma mais segmentada. Há bem pouco tempo, quando precisávamos desenhar um índio, intuitivamente recorríamos aos filmes de faroeste ou qualquer coisa do gênero, simplesmente porque nossos nativos e suas culturas raramente têm na mídia o espaço necessário à sua divulgação, graças ao estado de colonização e alienação que nos é imposto pelos países ditos de primeiro mundo.
>
> O Nordeste sofre o mesmo processo. Nos últimos anos, a teledramaturgia criou muitas novelas buscando aproximar-se deste universo tão particular do nosso mais genuíno caboclo, porém acredito que os diretores de arte, redatores, figurinistas e cenógrafos sempre se depararam com esse mesmo problema: "falta de conhecimento de nossos próprios valores culturais". Infelizmente, muitas vezes nos são apresentados estereótipos, e não a realidade.
>
> Não raro, vemos "cangaceiros" que mais lembram vaqueiros americanos ou tupis fazendo a dança da chuva e fumando cachimbos da paz (...) Um povo que desconhece sua própria cultura é sobretudo um povo fraco, vulnerável. Primeiro vamos olhar um pouco mais para o nosso próprio umbigo e então vamos desbravar o mundo, mas como nossos próprios olhos.
>
> Esta é minha sincera contribuição aos futuros quadrinistas, cineastas e teatrólogos que vêem no universo regionalista um campo rico de símbolos, histórias e imagens. (VIANNA, 2000)

---

[42] Segundo KLÉVISSON, menino-pé-duro é: "Menino autêntico, criado na base da rapadura, feijão, paçoca, cuscuz e muita traquinagem. Não contaminado pelo vírus da modernidade, tipo computadores, *vídeo-games* e *mega-drives*. Guimarães Rosa o chamaria de Miguilin".

A obra apresenta uma finalidade educativa trazendo, também, uma orientação para o professor: o texto *"Cavalgando do sertão para as salas de aulas"*, escrito pela Profª. Drª. Sonia M. Bibe-Luyten, destaca a importância das histórias em quadrinhos como uma forma de comunicação e linguagem adequada à nossa era, por ser dinâmica, fluida e intensa, servindo de reforço à leitura. A pesquisadora assinala:

> O desenhista Klévisson, depois de elaborar a magnífica versão quadrinizada do lendário Lampião, preocupou-se em fazer um roteiro visual do homem nordestino e daquilo que o rodeia. Incluindo a paisagem, moradia, utensílios e vestimentas.
>
> Na primeira parte do álbum, a forma quadrinizada narrando um aspecto da vida de Lampião, leva a uma condução de leitura, isto é, faz transpor o universo contido na fantasia para a realidade brasileira. Sob este ponto de vista, reaviva a cultura popular e os valores de nossa cultura. O desenho e o roteiro de Lampião poderá servir, também, como prática pedagógica e promover discussões em salas de aulas sobre a realidade brasileira em sua forma regional. A partir dos personagens, a paisagem e os objetos que o circundam será também possível desenvolver atividades de análise não só da forma – dinamismo da história, a representação do cenário, equilíbrio e dinamismo – como de seu conteúdo: análise dos personagens a partir dos heróis, vocabulário que empregam, sentimentos que despertam no leitor, se a história dá margem a estereótipos e muitos outros itens a critério de professores ou grupos de pesquisa.
>
> Na segunda parte deste álbum há uma inclusão de terminologia e um acervo do universo dos objetos específicos do sertão. Aí é que entram desde os "caçuás" até as simples panelas de barro, redes e alpercatas e chapéus de couro... (BIBE-LUYTEN, 2000)

Na produção quadrinizada de Lampião, Klévisson utiliza-se de muitos dos recursos das HQs, aproximando-a da linguagem cinematográfica. Os enquadramentos e focos de objetos e cenas, a perspectiva, a noção de movimento, indicada pelos traços e pela postura dos personagens, atribui à obra ritmo e dinamismo, conduzindo o olhar do leitor e mantendo a atenção no desenrolar da história.

FIGURA 9 – LAMPIÃO ERA O CAVALO DO TEMPO...



Fonte: VIANNA, K. **Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida,** 2000.

Ao final da obra, são registradas as fontes e referenciais de pesquisa, como livros, fotos, cordéis, filmes, jornais, revistas e simpósios, que possam complementar e enriquecer as informações acerca de Lampião, do cangaço, e da cultura nordestina como um todo. A pesquisa e o aprofundamento da obra, e seu caráter didático, fez com que o álbum fosse selecionado pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático do Estado de São Paulo, sendo vendidos 3800 exemplares para bibliotecas de São Paulo, além do Ceará e Tocantins (GUSMAN, 2005).

Um aspecto que consideramos como complicador na utilização do álbum *"Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida"* é o custo para o leitor, em torno de R$ 15,00. Trata-se de um preço condizente com a apresentação de uma *graphic novel*, em termos de qualidade gráfica e de impressão, sendo comercializada em livrarias e *comic shops*, mas de valor bastante elevado para uma grande parcela da população brasileira, particularmente para aquela oriunda das escolas públicas. Tal fato, entretanto, não tira seu mérito como importante instrumento de circulação do conhecimento histórico.

3.4 HISTÓRIA DE CURITIBA

A busca de aliar histórias em quadrinhos com a cultura regional tem sido uma preocupação recorrente na história do Brasil. Além do exemplo de Klévisson, existem inúmeras experiências em diferentes espaços da realidade nacional. Podemos citar dois exemplos da história da cidade de Curitiba, contada através de quadrinhos.

A primeira experiência, Coleção História de Curitiba, ocorrida entre os anos de 1985 e 1987, foi produzida pela Fundação Cultural de Curitiba, durante duas Administrações Municipais do PMDB, tendo como Prefeitos Maurício Fruet e, posteriormente, Roberto Requião.

A obra foi apresentada em forma de sete fascículos, com aproximadamente 20 páginas em cada um deles, e diferentes temáticas sobre a história curitibana.

O volume 1, *"Nas trilhas de Coré Etuba"*, registra a origem do nome "Curitiba" e o início de sua história a partir do povoamento das tribos ameríndias que ali viviam, seus costumes e tradições, e a chegada dos bandeirantes, no século XVI. No volume 2, temos *"As bandeiras do ouro"*, em que se destaca a presença dos bandeirantes em contato com os ameríndios.

Cronologicamente, tem-se: *"Tropas, Senhores e Escravos"* (vol. 3), com a presença dos tropeiros e do trabalho escravo no Paraná, particularmente na vila de Curitiba; *"Erva-mate, sangue verde"* (vol. 4) em que se explora a importância histórica da erva-mate em terras curitibanas; *"As novas bandeiras"* (vol. 5) que salienta a chegada dos imigrantes no Planalto; *"A cidade sorriso"* (vol. 6), em que é destacada a questão cultural de Curitiba, e seu crescimento, na primeira metade do século XX e, por fim, *"Curitiba: presente!"* (vol. 7), em que são registrados acontecimentos significativos da história brasileira em fins do referido século, como o Milagre Econômico, o fim da Ditadura Militar, a posse de José Sarney na Presidência da República, a criação de diferentes Partidos Políticos e a Constituinte.

A Coleção História de Curitiba é produzida em preto-e-branco, com a narrativa apresentada através de legendas sem diálogos e os desenhos demonstram-se bem distribuídos e proporcionais em relação ao texto.

A coordenação do projeto é da Profª. Regina Wallbach, a pesquisa, do Prof. Eduardo Spiller Pena, o texto, de Tabajara Ruas[43] e o desenho do quadrinista Flávio Colin[44]. E, como se trata de uma obra de cunho didático,

---

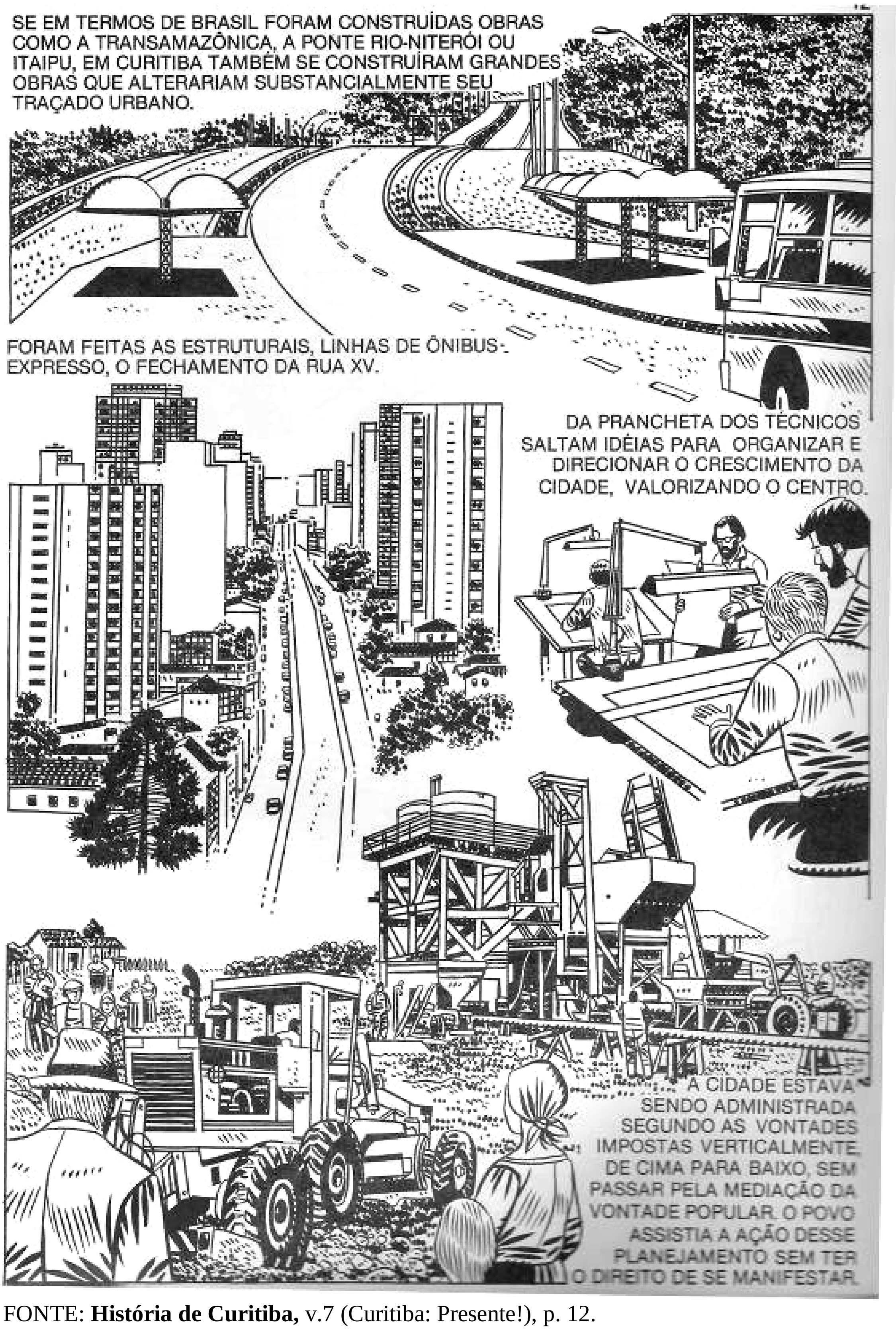
[43] Em pesquisa realizada pela Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o escritor, roteirista e cineasta Tabajara Ruas foi considerado um dos dez maiores romancistas da literatura sul-rio-grandense, roteirizando produções como *"Anahy de Las Misiones"* (1997) e *"Netto perde sua alma"* (2001). Este último, produzido, dirigido e roteirizado por Ruas, a partir de seu livro homônimo.

[44] Flávio Colin é, juntamente com Colonnese e Rodolfo Zalla, considerado um dos maiores quadrinistas brasileiros, responsável pela quadrinização de sucessos como *O Anjo* (1959) e *O Vigilante Rodoviário* (início da década de 1960).

recebe a orientação de professores e pesquisadores de renome, como o Prof. Rui C. Wachowicz[45], dentre outros, que fornecem o apoio e a autenticidade historiográfica às abordagens presentes na obra, além de uma farta bibliografia sobre o tema. Apesar desses cuidados, a obra apresenta um caráter acentuadamente descritivo. A ausência de recursos como o envolvimento de personagens e de uma dinâmica mais intensa, são alguns dos elementos que podem retirar a atenção do leitor sobre sua história.

[45]Rui Wachowicz (1939-2000) Historiador brasileiro, estudioso da história e da cultura paranaense. Autor de inúmeras obras, como o livro *História do Paraná*.

FIGURA 10 – HISTÓRIA DE CURITIBA



FONTE: **História de Curitiba,** v.7 (Curitiba: Presente!), p. 12.

3.5 HISTÓRIA DE CURITIBA EM QUADRINHOS

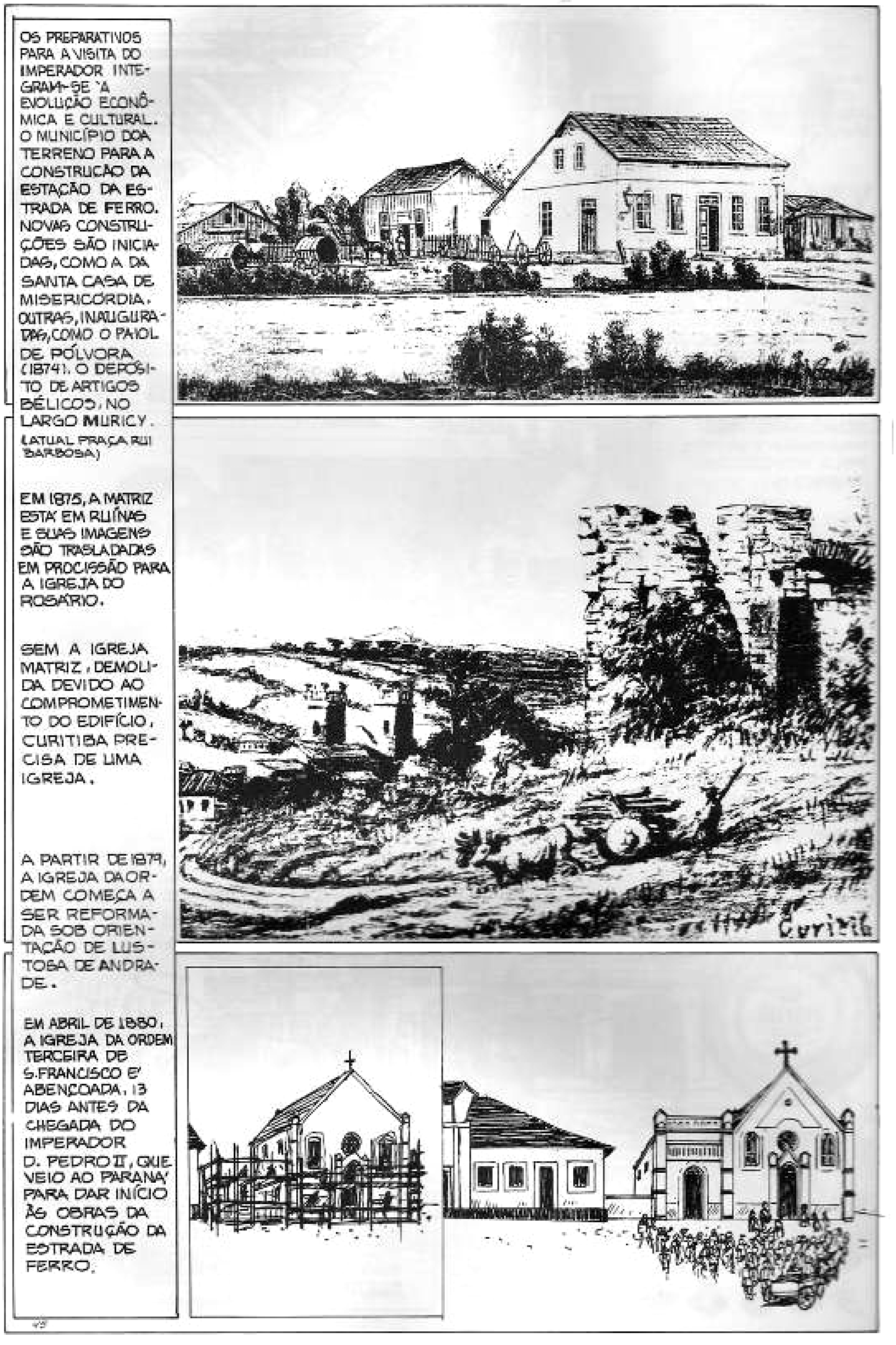
Já a outra proposta da história de Curitiba contada através de quadrinhos ocorreu em 1993, durante gestão do Prefeito Rafael Greca de Macedo. A *"História de Curitiba em quadrinhos"* retrata a História da Cidade, "das Origens à Proclamação da República", marcando a comemoração dos 300 anos da Capital do Estado do Paraná. A produção é resultado da parceria entre o quadrinista Cláudio Seto[46] e a Profª. Cassiana Lacerda Carollo, e é patrocinada pelo Banco do Brasil. Em formato americano, suas 85 páginas trazem a História da cidade de Curitiba contada por um nativo, desde sua origem, até as vésperas da sua entrada no século XX, passando por questões como: expansão territorial, o escravismo, a influência dos imigrantes na construção da cidade e suas manifestações culturais, além das modificações políticas e o crescimento urbano.

A obra apresenta-se totalmente produzida em preto e branco. Os desenhos são belamente destacados, com traços definidos e detalhados (Figuras 11 e 12). No final da produção, há um glossário, abordando locais, elementos e personalidades emblemáticas da política e cultura paranaenses.

Como em outras produções já citadas, acreditamos que a ausência de diálogos, bem como de personagens vivenciando e defendendo suas causas, acaba por distanciar o leitor da obra, que se torna excessivamente descritiva. Aliado a esses fatores, a grande quantidade de legendas (Figura 11) é outro indicativo que compromete a dinâmica da história.

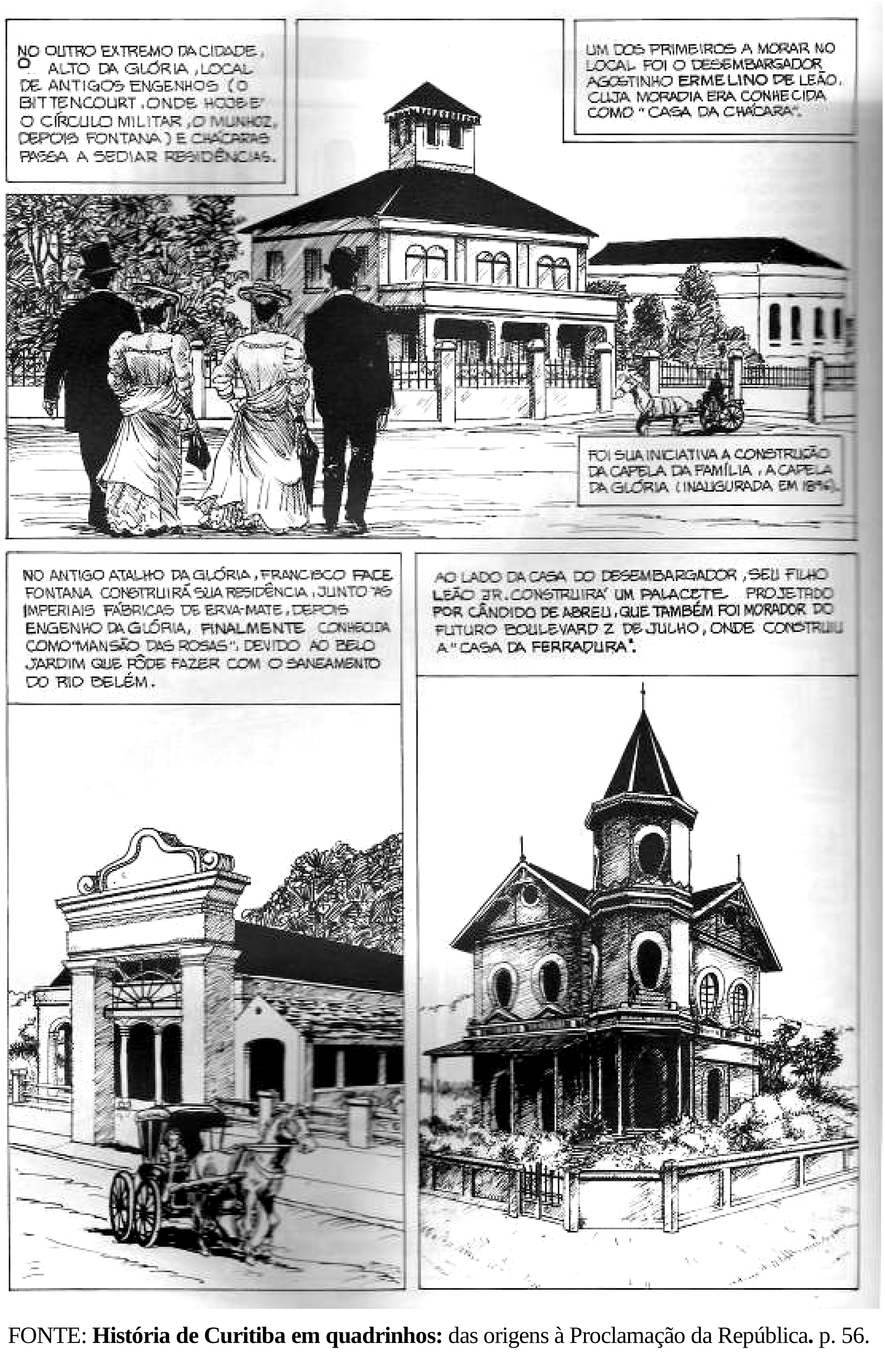
[46] Cláudio Seto é reconhecido nacionalmente, particularmente por seu trabalho em relação ao quadrinho adulto e erótico, misturando influência do *mangá* (o quadrinho japonês) e da arte POP européia.

FIGURA 11 – HISTÓRIA DE CURITIBA EM QUADRINHOS (1)



FONTE: **História de Curitiba em quadrinhos:** das origens à Proclamação da República**.** p. 46.

FIGURA 12 – HISTÓRIA DE CURITIBA EM QUADRINHOS (2)



FONTE: **História de Curitiba em quadrinhos:** das origens à Proclamação da República**.** p. 56.

3.6 SUBVERSIVOS: A LUTA CONTRA A DITADURA MILITAR NO BRASIL

A história mais recente do Brasil também tem sido contada através das histórias em quadrinhos. É o exemplo de *“Subversivos: a luta contra a ditadura militar no Brasil”* (2001), obra produzida pelos artistas André Diniz (roteiro e editoração), Laudo e Marco (ilustração) e Omar Viñole[47]. A história é uma obra de ficção, mas com base em elementos históricos que, mesclados, passam a girar em torno da resistência e da luta armada contra a ditadura militar e o AI-5. Os personagens são militantes e guerrilheiros urbanos, jovens e estudantes, cidadãos de classe média, todos envolvidos com a resistência e o sonho da implantação do comunismo no Brasil.

A primeira história, *“Companheiro Germano”*, trata dos pesadelos e lembranças da jovem Helena, uma militante do MCR – Movimento Revolucionário Comunista, no início dos anos 1970, durante o governo Médici. Suas recordações trazem à tona o sofrimento, as torturas e agressões sofridas por todos aqueles que se opunham ao regime militar. Destaca as táticas das guerrilhas, a reação conservadora de boa parte da sociedade e uma série de informações de nossa história ainda recente, como o Ato Institucional nº 5.

A segunda parte do livro, *“A farsa”*, fala-nos da personagem Maria Luiza Fonseca, a Malu, que testemunha a prisão e o desaparecimento de seu esposo, Fausto, durante o regime militar. Aqui nos são apresentadas questões como a luta armada, a clandestinidade, a ação dos militares, as torturas e ameaças, e os misteriosos “desaparecimentos” dos presos políticos.

---

[47] Arte-finalista na história *“Companheiro Germano”*.

FIGURA 13 – A DITADURA MILITAR NA VIDA NACIONAL



FONTE: DINIZ, A. et al. **Subversivos:** a luta contra a ditadura militar no Brasil. p.47

FIGURA 14 – VIOLÊNCIA E TORTURA NO PERÍODO MILITAR



FONTE: DINIZ, A. et al. **Subversivos:** a luta contra a ditadura militar no Brasil. p. 85.

Ao longo da história, podemos observar a violência, representada pelo sangue e espancamento no 1° quadrinho da figura 13 e, 2°, 3° e 4° quadros da figura 14. Além disso, sentimentos como o medo e o sofrimento estampam-se no semblante da personagem, no último quadro da figura 14, destacado em *close-up*.

Apesar de não ser uma produção voltada, explicitamente, para o ensino e a educação escolar, também há, em *"Subversivos"*, uma grande preocupação pedagógica no que se refere ao conhecimento histórico abordado: um glossário explicando termos pertinentes à obra, como "revolucionário", "Karl Marx" e "AI-5", são alguns dos exemplos. Também cabe o destaque de alguns artigos do Ato Institucional nº. 5 que evidenciam seu caráter arbitrário e ditatorial. Dessa maneira, apesar dos elementos imaginários, a obra busca, em documentos históricos, a validação[48] educativa necessária à opção ficcional, sem que se perca a liberdade estética e lingüística.

Outro aspecto bastante interessante é a proposição de questões específicas sobre o período militar, sobre a obra e ação dos personagens envolvidos e o estabelecimento de relações entre o passado e o presente, mudanças e permanências. A partir daí, são sugeridas pesquisas e debates sobre ditadura, comunismo, censura e outros temas correlatos. No final, há uma indicação de livros, revistas e documentários sobre o assunto abordado.

Que concepção de história e de educação coloca-se nesta obra? A perspectiva é de trazer uma outra "verdade" além da versão oficial dos fatos. A utilização de traço figurativo e não caricatural tem um significado, pois esse mecanismo confere maior verossimilhança à história contada. Apesar dos personagens serem fictícios, percebe-se a utilização de um recurso que caracteriza um aspecto importante da linguagem dos quadrinhos, que é a presença de narrativas integradoras, permitindo um ritmo entre os quadros.

---

[48] Salientamos que a validação histórica não deve ser confundida com amarração ou atrelamento, que impede o artista de desenvolver sua produção com liberdade, em termos estéticos e de concepção.

Em relação à linguagem dos quadrinhos, os desenhistas e roteiristas de *"Subversivos"* lançam mão de vários recursos das HQs, como a preocupação com o enquadramento, noção de perspectiva, jogo de luz e sombras, planos amplos e *close-ups*. Tais elementos são característicos dos quadrinhos e seu uso dialoga de forma significativa com a linguagem do cinema, em termos de estrutura e, sobretudo, de continuidade rítmica. Isso não ocorre nas histórias das *"Grandes Figuras em Quadrinhos"*, nos livros de Julierme, ou nos textos sobre Curitiba. Mas é uma utilização constante na obra de *"Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida"*. Em *"Cai o Império: República vou ver"*, o destaque está no lado caricatural das situações e os traços representam esse encaminhamento.

Enquanto elementos da cultura de massa, os quadrinhos devem ser produzidos, apreciados e, sobretudo, *comercializados*. Não há sentido em uma sociedade cuja cultura é percebida como produto de uma indústria fortemente alicerçada, investir-se em uma produção que não seja divulgada e não seja vendável. Assim, as histórias em quadrinhos tornam-se instrumentos reveladores da sociedade, pois assumem representações do que as pessoas gostam, e do que pode ser vendido aos leitores mais ou menos exigentes. Este é um fator que não pode ser desconsiderado: os quadrinhos são indicadores das percepções, dos gostos e das representações de uma sociedade que consome. Por outro lado, esse não é o único fator que impulsiona a produção de quadrinhos.

Podemos perceber, como elemento freqüente na produção HQs históricas, além da preocupação comercial, uma forte tentativa de envolver e convencer o leitor de uma idéia, de uma versão histórica. Isso ocorre no engrandecimento aos heróis nacionais e nas críticas aos movimentos populares, como a Balaiada, como visto nos quadrinhos sobre a vida do Duque de Caxias, ou em uma obra de cunho assumidamente mais ficcional, como os quadrinhos sobre a Ditadura Militar. No primeiro, produzido durante a década de 1960, os balaios e outros manifestantes são identificados com atitude de crueldade, desordem e vilania. E nesse contexto

surge um herói, sempre disposto a libertar a Nação do jugo dos insurretos ou oportunistas.

Já em *"Subversivos"*, entra em foco uma história contada de forma combativa. Os personagens demonstram suas paixões, crenças e conflitos. Suas expressões são reveladoras de tais sentimentos, de amor, de ira ou tristeza. Aqui também há os vilões, agentes da repressão e do sistema. Os textos e a visualização das imagens, de forma combinada, conduzem o leitor a um sentimento de receptividade e, portanto, a uma orientação desejada pelo plano narrativo. Essa questão do efeito sensorial, já destacada por EISNER (1995), é um elemento central nos quadrinhos e, no que se refere aos quadrinhos com uma abordagem histórica, é ainda mais presente, pois são concepções, representações e ideologias sobre momentos da história, sendo construídas e transmitidas para o leitor. São os quadrinhos fazendo com que a História continue exercendo o que FERRO (1983, p.12) chamaria de "uma dupla função, terapêutica e militante." Nessas funções encontramos uma postura missionária, que exalta a magnificência de um passado glorioso e também a militância que denuncia e defende, apaixonadamente, um ponto de vista. E em nome de suas verdades pessoais, criam-se elementos que possam ser transmitidos – e vendidos – aos leitores dos quadrinhos.

Gostaríamos de salientar, nesse panorama, que a percepção acerca dos quadrinhos – inseridos na sociedade contemporânea – não pode reduzi-los a frutos de uma "criação maquiavélica" de autores que, intencionalmente, passam a manipular a percepção do leitor. Ocorre que, no campo de batalha da história, em seus gritos e silêncios, na história oficial e na contra-história, há espaço para uma concretude ideológica, que se configura a partir de toda uma gama de paixões e defesas, que objetiva transmitir ao leitor, de forma verossímil, a "verdade histórica" proposta por cada um. Assim, também nas histórias em quadrinhos, observa-se o confronto pelo domínio da história, pois segundo FERRO (1983, p.13): "... em cada país permanece uma matriz da História, e essa matriz dominante marca a consciência coletiva de cada sociedade."

Os quadrinhos participam do mesmo problema metodológico que a literatura no momento de sua consideração como fonte para a história. As dúvidas pesavam quanto ao fato de que a literatura, sobretudo a ficcional, não teria condições de expressar objetivamente a realidade de seu tempo. Essas dúvidas só se dissipam no contexto das revoluções documentais promovidas pelos historiadores da Escola dos Annales, entre outros, que aprofundam as reflexões teóricas e refinam a abordagem técnica dos documentos. Sobre a literatura, CHALHOUB (1998, p.7-8) afirma:

> Definamos, de forma sucinta, o caráter histórico do testemunho literário. Qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico – logo, apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada. Em outras palavras, embora qualquer teoria ou explicação do processo histórico possa ser proposta, são comprovadamente falsas todas as teorias que não estejam em conformidade com as determinações das fontes, literárias ou não.

Assim também com os quadrinhos! O que é produzido reflete seu momento histórico e também interfere na mundivisão de quem lê e na própria construção do contexto histórico. Esse é, de fato, um elemento central a ser considerado na análise dos quadrinhos enquanto elementos portadores de conhecimento histórico, já que participam do processo de produção e circulação social das representações do passado.

O texto literário é fonte; a imagem é fonte. Como esses dois veículos se integram? O que ocorre quando um conhecimento histórico passa a ser escrito, e mais, quadrinizado, fazendo com que as imagens possibilitem uma força ainda maior à mensagem escrita? Essas são algumas das dúvidas que nos levam a pensar a relação entre as histórias em quadrinhos, em toda a sua especificidade, e o conhecimento histórico a ser abordado em sala de aula.

Como afirmamos anteriormente, o objetivo desse capítulo não foi traçar um panorama sobre os quadrinhos de ou na História Nacional, mas apontar alguns exemplos e desenvolver análises que permitissem demonstrar a articulação entre quadrinhos, conhecimento histórico e suas perspectivas educativas.

No próximo capítulo, procuraremos desenvolver uma análise similar, partindo de um conjunto de revistas em quadrinhos com preocupação histórica e didática, com tema interno ao núcleo de conhecimento histórico da História Nacional Brasileira, e formatado em relação ao saber escolar.

4 UM CALENDÁRIO CÍVICO – HISTÓRICO NACIONAL NA COLEÇÃO “VOCÊ SABIA?”

Neste capítulo, apresenta-se a intenção de justificar e analisar os objetivos apontados na introdução e discutidos no decorrer deste trabalho, sendo a questão principal compreender como a mídia, aqui representada pelos quadrinhos, participa do processo de elaboração do conhecimento histórico e o que ocorre com este ao ser quadrinizado. Nosso propósito, nessa perspectiva, é fazer uma análise de conteúdo dos quadrinhos de Maurício de Sousa, enquanto portadores de um conhecimento histórico. Por esse motivo, reconhecemos que o capítulo se apresenta extenso, se comparado aos demais. Por outro lado, compreendemos que para uma análise mais aprofundada essa atitude é necessária.

4.1 DE QUE QUADRINHOS ESTAMOS FALANDO E QUE PROBLEMAS SÃO COLOCADOS POR ELES NO ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta desta pesquisa deu-se a partir da percepção de que a escola é uma instituição singular. Mesmo que já não possa ser identificada como o único ou principal caminho para se chegar ao conhecimento, a instituição escolar representa, ainda, um universo de importância ímpar, podendo ser concebida como um instrumento capaz de estimular a submissão, a exclusão ou a privação cultural e social. Mas há, também, uma resistência por parte dos sujeitos envolvidos no processo, resistência que busca superar o determinismo da reprodução, e que se manifesta através de experiências, criações, possibilidades, êxitos, fracassos. É a tentativa de conceber o espaço escolar como um terreno onde se exercite – e quem sabe, até promova – o crescimento das potencialidades, individuais e sociais, através da arte, da reflexão, do conflito.

A escola forma e informa, mas já não o faz de modo solitário. Estamos imersos em um mundo marcado pela presença dos meios massivos, que a todo instante divertem, informam, formam opinião. E, nesse universo, cinema, programas de televisão, os *Role Playing Games*, ou jogos de RPG[49] , a publicidade, jogos eletrônicos e inúmeras outras mídias acabam por veicular conhecimentos, versões, narrativas, próprias do domínio da História. Nossa intenção de pesquisa é analisar a presença das histórias em quadrinhos, tomadas como constituição de diferentes focos de consciência histórica, e sua relação com o ensino de História. Os quadrinhos têm despertado os interesses de muitos professores e, talvez por esse motivo, estejam se inserido gradativamente, nas aulas de História. Mas permanece, nas pesquisas que analisam esta inserção, uma certa lacuna.

Cabe salientar, nesse aspecto, que estamos nos referindo a quadrinhos como elementos de um sistema de produção de bens culturais marcado por uma perspectiva industrial e capitalista. Por conseguinte, entendemos o quadrinho também como uma mercadoria, num universo próximo ao que produz os livros didáticos e paradidáticos:

> O livro didático é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. É importante destacar que o livro didático como objeto da indústria cultural impõe uma forma de leitura organizada por profissionais e não exatamente pelo autor... (BITTENCOURT, 1997, p.71)

Desse ponto de vista, é possível caracterizar a empresa ou o sistema de empresas que produzem os quadrinhos como portador de um dos focos da consciência histórica, como assinalou FERRO, comentado anteriormente.

---

[49] Os *Role Playing Games* são jogos interativos e interpretativos, em que os participantes precisam tomar decisões importantes que definem o rumo da História.

Não são criadores completos do conteúdo histórico que manejam, mas o posicionam, sublinham e formatam de acordo com suas concepções e de acordo com as necessidades que atendem, desde o lucro até a participação em sistemas de pensamento e identificação mais amplos, como o nacionalismo. Por isso, segundo Ernesta ZAMBONI:

> Os autores dos materiais de divulgação do conhecimento histórico, assim como as editoras, exercem formas de poder seja na escolha dos temas, seja nas fontes pesquisadas, como também nas imagens publicitárias criadas para divulgar o conhecimento. (1992-93, p.176)

Conforme apontamos nos capítulos anteriores, é freqüente que as histórias em quadrinhos sejam utilizadas como um pretexto, um elemento estimulador do interesse dos educandos em relação ao ensino de História. Essa é uma concepção que pode ser encontrada, por exemplo, nos argumentos de JULIERME (1971, p.8) ao salientar que os quadrinhos podem ser um recurso importante ao incentivar e despertar a atenção dos alunos mais jovens para a disciplina de História, mas que esse instrumento ilustrativo se torna desnecessário à medida que os educandos adquirem novas habilidades e atingem um nível maior de profundidade em relação aos conhecimentos históricos. Nesse caso, o tradicional texto escrito seria suficiente, tornando desnecessário ou superado o uso das HQs como estratégia de ensino. Aliás, o argumento da utilização dos quadrinhos no ensino, por força da sua capacidade de tornar o aprendizado mais agradável e dinâmico, é uma constante nos textos que tematizam o ensino de História e a utilização dos quadrinhos.

Diante de tal consideração, inegavelmente procedente, o posicionamento desse trabalho – e que se traduz em nossa hipótese – é de analisar o fato de que as histórias em quadrinhos podem se caracterizar não apenas como mero pretexto, um estímulo que precede o verdadeiro ensino de História, mas sim de pressupô-las como “um texto” portador de conhecimento, transmissor e catalisador de uma perspectiva histórica.

Nesse aspecto, os quadrinhos seriam, por eles mesmos, um elemento central de análise, pesquisa e estudo. E ao analisarmos as HQs como linguagem que pode expressar focos da consciência histórica, deparamo-nos com algumas questões relevantes, como sua especificidade enquanto veículo e documento, fonte de um conhecimento histórico a ser abordado e mobilizado posteriormente. Ou seja, em que medida os quadrinhos podem concretizar uma concepção e um conhecimento histórico, como articulam noções essenciais à disciplina da História, como a questão da memória, do tempo, os fatos e percepções acerca dos acontecimentos.

Além dessas, outras questões se colocam de forma evidente, na trajetória desta pesquisa. Uma delas é compreender ou buscar a compreensão das mudanças que o conhecimento sofre ao ser quadrinizado, transformando-se numa linguagem própria, com estrutura e dinâmicas específicas, que se aproximam – mas não se confundem – com outras mídias, como o cinema e os desenhos animados, por exemplo. Assim, a pesquisa almeja pôr em questão as nuances de um conhecimento histórico ao ser transposto para os quadrinhos. De que modo as características dos quadrinhos podem interferir – positiva ou negativamente – na aprendizagem e na compreensão do conhecimento da História?

Desmembramos, nesse entorno, alguns pressupostos relativos à estrutura dos quadrinhos e sua presença na escola: um dos elementos a ser considerado é o de que as HQs se caracterizam como um produto da *indústria cultural* e da *comunicação de massa*. Observamos, assim, que os quadrinhos de maior apelo junto ao público são aqueles que buscam atender às demandas comerciais e mercadológicas da sociedade. É a cultura do livro, do texto, transformada em mercadoria a ser consumida (APPLE, 1995). Nesse aspecto, tais produções poderiam e podem ser utilizadas em sala de aula? De que forma e com quais restrições?

Uma outra questão que se apresenta nesta pesquisa está diretamente relacionada com duas passagens ocorridas durante o trabalho com quadrinhos na escola. A experiência relatada por Zélia SILVA (1985, p.243) demonstra que

certa parcela dos alunos sente dificuldade em entender e aprender História, em função das "brincadeiras" presentes nos quadrinhos. Uma situação parecida se repete, através de uma pesquisa de cunho preliminar[50], feita em uma escola pública do Município de Curitiba, com 140 alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Num breve levantamento, feito através de questionário, verificamos que uma parte dos jovens ainda não percebeu, ou não destacou, dimensões educativas nas histórias em quadrinhos, não obstante o fato de estas serem utilizadas por professores de diferentes disciplinas, em suas práticas escolares. Ao ser inquirida sobre a função dos quadrinhos, a maioria dos alunos destacou que são importantes como um incentivo à leitura, e outros registraram apenas que são importantes para "passar o tempo", ou quando "não se tem nada para fazer", como foi salientado por uma aluna.

A partir de situações como essas, observamos que as histórias em quadrinhos, para uma parcela significativa dos alunos, possuem uma dimensão lúdica e de entretenimento, que não se relaciona, efetivamente, com aprendizagem. O que se destaca é a representação que muitos alunos ainda trazem de *aprendizagem* e, por conseguinte, de *escola*. A aprendizagem, nesse caso, parece ocorrer em um local específico – dentro da sala de aula – através de uma rigidez curricular, sob a batuta e orientação metódica do professor. Neste mundo, marcado pelos meios de comunicação de massa, tem ocorrido certo diálogo entre os *media* e as atividades escolares (CITELLI, 2000, p. 18). Mas, de certa forma, esse diálogo ainda apresenta hiatos, como as representações sociais do papel da escola e da presença dos meios no espaço escolar.

Sob essas perspectivas, objetivamos com esta pesquisa, analisar como se dá a relação entre o leitor suposto/imaginado no processo da produção do material, a linguagem das HQs e o ensino de História, buscando entender como

---

[50] Parte de pesquisa coletiva intitulada *"Cultura de massa e escola: análise da influência da mídia no cotidiano das práticas escolares"*, coordenada pela Profª Drª. Rosa Maria Cardoso Dalla Costa, e apresentada no V ANPEd Sul, realizada na PUC, entre os dias 27 e 30 de abril de 2004, em Curitiba, Paraná.

se articula o conhecimento histórico, decorrente da feitura e da leitura dos quadrinhos.

4.2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para esta pesquisa, selecionamos a série *"Você sabia?"*, da Turma da Mônica, elaborada pela Maurício de Sousa Produções. Os critérios de seleção desse material são apresentados a seguir.

Em primeiro lugar, a Turma da Mônica constitui o maior êxito editorial em histórias em quadrinhos no Brasil, atingindo, aproximadamente, uma faixa mensal de 3,5 milhões de exemplares[51], tendo vendido algo em torno de 800 milhões de revistas só no Brasil. As publicações da Turma da Mônica estendem-se para o mercado externo, sendo veiculadas em nove idiomas, como italiano, japonês, sueco, alemão, javanês e outros.

O sucesso comercial[52], editorial e o reconhecimento alcançado fazem com que Maurício de Sousa seja, freqüentemente, comparado a outro mago dos desenhos: Walt Disney. Diante da comparação, o quadrinista brasileiro diz sentir-se honrado e afirma: "São caminhos um pouco diferentes, mas o esquema é o mesmo. O desenho puxando o merchandising, que puxa a revista, os parques, o lazer, e assim por diante...". (2003, p. 45).

Em relação aos personagens da Turma da Mônica, pode-se afirmar que as crianças não são apenas seus *leitores*, mas *consumidores*[53] de suas centenas ou

---

[51] O MUNDO DE MÔNICA. (Entrevista de Maurício de Sousa). **Família Cristã.** São Paulo, n.778, p.9-11, out.2000.

[52] Além das revistas e desenhos (para cinema e televisão), a Maurício de Sousa Produções possui um quadro com, aproximadamente, 300 funcionários – sendo a metade deles artistas. A organização possui acordos comerciais com 160 empresas, envolvendo cerca de 3000 produtos, como fraldas, brinquedos, roupas e alimentos para cães. Fonte: O PAI DA MÔNICA (Entrevista de Maurício de Sousa a Lucia Rito). **Seleções**. n. 02, p.38-46, 2003.

[53] Ao analisar a presença consumidora da criança, frente à questão dos bens culturais, um artigo da Revista **Veja** (22/11/1995) destacava: "... as crianças de 2 a 14 anos (...) comem de 60 a 80% dos iogurtes, 40% dos refrigerantes, 30%dos sorvetes (...) de 25% a 30% da produção de roupas (CBBA/Propeg 1989. p.8). Representam um alvo exclusivo do mercado de brinquedos, com faturamento anual de 650 milhões de dólares (Abrinq/CBBA/Propeg) (...) 63% das crianças paulistas de classe média têm TV no quarto, 91% dos meninos desse segmento de mercado

milhares de produtos. A empresa Maurício de Sousa funciona, a exemplo das demais empresas de entretenimento da contemporaneidade, como a Disney ou a Lucas Film, articulando a produção de conteúdo com o licenciamento e o *merchandising* de produtos e serviços. Segundo Henry Giroux, esse sistema que articula a produção de conteúdos midiáticos e todo tipo de produtos comerciais promove uma espécie de "colonização" do universo infantil, preenchendo os elementos da cultura própria das crianças (brinquedos, brincadeiras, narrativas, códigos próprios e incompreensíveis para os adultos, ambientes, etc.) com elementos industrializados surgidos fora de seu controle ou iniciativa (GIROUX, 2004), ainda que possam ser re-significados por ela. Em relação ao valor comercial e mercadológico de seus quadrinhos, Maurício de SOUSA destaca:

> Entretenimento, inclusive história em quadrinhos, é um negócio. É um serviço prestado por dezenas, às vezes centenas de pessoas, que devem e precisam ser bem remuneradas. O ideal é encontrarmos um trabalho – como no nosso caso específico – com representatividade artística e cultural, para nos permitir gerar empregos e disseminar mensagens e valores positivos. (2000, p.11)

Além de sua potencialidade comercial, as revistas da Maurício de Sousa Produções são fortemente apreciadas por crianças em idade escolar e professores que trabalham com essa faixa etária. Na pesquisa *"Cultura de massa e escola"* citada anteriormente, a grande parte das crianças, adolescentes e educadores entrevistados, destacou a Turma da Mônica como uma de suas revistas preferidas, ou seja, podemos considerar que se trata de um material de fácil acesso e uso freqüente, constituindo um duto eficaz para o alcance dos conteúdos que carrega. A coleção *"Você sabia?"*[54] de Maurício de Sousa é produzida em

---

usam xampu; 55%, perfume de colônia; e 65% decidem qual a marca de tênis que irão usar" (apud CAPPARELLI, p.154-155).

[54] Compõem a Coleção os títulos a seguir: ed. 01 - O Descobrimento do Brasil (22/04); ed. 02 - A Abolição dos escravos (13/05); ed. 03 - Folclore (22/08); ed. 04 - Independência (07/09); ed. 05 - Santos Dumont (23/10); ed. 06 - Proclamação da República (15/11); ed. 07 - Festas – Natal (25/12) e Ano Novo (31/12); ed. 08 - Histórias em Quadrinhos no Brasil (30/01); ed. 09 - Dia Mundial da Água (22/03); ed. 10 - Meio Ambiente (05/06); ed. 11 - Olimpíadas 13/08 a 29/08/2004 (essa edição era especificamente desse ano); ed. 12 - Carnaval; ed. 13- Nascimento de Villa Lobos (05/03); ed. 14 - Dia do Índio (19/04); ed. 15 - Dia do Trabalho (01/05); ed. 16 - Festa Junina (Santo Antônio 13/06, São João,24/06,São Pedro 29/06);ed.17 – Trânsito, em função do Dia do Motorista (25/07); ed. 18 - Oswaldo Cruz.

formato americano, com qualidade de impressão superior às revistinhas tradicionais e aborda, entre outros, temas da História do Brasil[55], como *Abolição dos Escravos*, a *Independência*, a *Proclamação da República* e o *Descobrimento do Brasil*, além da biografia de *Santos Dumont*. Tais obras circulam por todo o território nacional e seu lançamento nas bancas precede ao Calendário Cívico Nacional. As publicações da Coleção são distribuídas em todo o Brasil, mas com uma abrangência não tão expressiva[56].

Optamos, para a pesquisa, pela seleção dos seguintes temas: *O Descobrimento do Brasil* (fascículo publicado originalmente em abril de 2003), *Abolição dos Escravos* (de abril de 2004), *A Independência do Brasil* (agosto de 2003) e a *Proclamação da República* (outubro de 2004). Assim, buscamos analisar, a partir da forma e do conteúdo apresentado nessas obras, as concepções de História nelas presentes, através de elementos como a presença do povo, a questão do fato histórico, a definição de personagens considerados como ilustres e assim por diante.

A abordagem partirá do referencial da análise de conteúdo, entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens..." (BARDIN, 2002, p. 38). A perspectiva, portanto, é enfocar a mensagem em sua especificidade. No nosso caso, a "arte seqüencial", estruturada a partir de uma linguagem constituída através de uma articulação de diferentes linguagens, códigos e referenciais culturais. De acordo com Maria Laura P. Barbosa FRANCO (2003), no contexto da análise de conteúdo, o autor-produtor é um selecionador, interpretando as unidades de sentido de acordo com suas percepções e visão de mundo.

---

[55] De acordo com Cecília Bassarani, Editora-assistente da Ed. Globo, há uma assessoria pedagógica que faz a pesquisa histórica sobre o conteúdo, antes de repassá-lo aos roteiristas (informação verbal).

[56] Abrangência: termo usado para definir o limite atingido por uma publicação dentro do estado. Por exemplo, uma publicação tradicional da Revista Mônica pode ter uma abrangência de 80% no Estado de Minas Gerais. Ou seja, ela atinge 80% das bancas desse estado. No caso de "Você Sabia?", a abrangência fica entre 40 e 50%. (Entrevista fornecida por Sidney Elias Costa, Departamento de Vendas da Editora Globo, através de mensagem eletrônica).

O presente trabalho, nessa linha, procederá a análise dos objetos de pesquisa dentro do enfoque que o compreende como mensagem. O tratamento separará a visão geral dos enunciados, a descrição de como os elementos se articulam na(s) mensagem(s), procurando, por fim, estabelecer um processo de interpretação através do confronto com suas fontes, referências e destinações, de modo a expor uma análise do conhecimento histórico que oferece ao leitor, suas características, limitações e implicações para pensar esse material como um componente do processo educativo.

Para isso, a proposta é manter a atenção sobre os significados explicitamente oferecidos, mas principalmente os significados segundos, das "entrelinhas", nem sempre assumidos ou reconhecidos pelo autor, mas que estão presentes nas fontes e referências que utiliza, de modo a destacar as concepções que estruturam a mensagem.

A partir de uma abordagem interpretativa, optamos pela descrição e busca de significados e referências que estruturam as mensagens. Estas, geraram 4 categorias, definidas *a posteriori*, a saber: *a (re) construção iconográfica*, que inclui referências da pintura histórica acadêmica, *a construção textual*, referente a documentos textuais consagrados, *a busca da construção de uma mensagem didática* – que inclui uma expectativa de um determinado perfil de leitor e a simplificação das narrativas e das interpretações – e, por fim, *a construção de um paralelismo com o tempo e os temas das festas cívicas, que obedecem a uma relação muito próxima com a cultura escolar.*

A partir dessas categorias, procuramos desenvolver a interpretação das concepções de História e de ensino de História que informam as mensagens.

4.3 ABORDAGEM DESCRITIVA DE ALGUNS EXEMPLARES DA COLEÇÃO

As publicações em tela, por seguirem o Calendário Cívico, são relançadas e disponibilizadas periodicamente nas bancas. Sua periodicidade é mensal, a

tiragem é de 40 mil exemplares e a venda, encontra-se em torno de 16 mil exemplares (como foi a edição sobre as Olimpíadas) [57].

Nas historinhas, são abordados fatos e acontecimentos da História do Brasil, entremeados com jogos, passatempos e informações históricas, de forma leve e divertida, indo ao encontro, principalmente, do leitor público infanto-juvenil em idade escolar. Os personagens da Turma da Mônica são participantes e agentes dos acontecimentos e usam o bom humor para responder às necessidades que surgem; assim, além da referência aos personagens já consolidados no imaginário brasileiro, Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali e outros membros do elenco da Maurício de Souza Produções, esses personagens assumem também o papel de personagens históricos, numa relação que traz para o leitor uma percepção do caráter lúdico da obra, concomitante com a sua preocupação histórica e pedagógica.

Os acontecimentos cívicos são vistos de modo positivo e naturalizado, e cada personagem ocupa uma função de destaque na trama, conferindo proximidade do leitor com a história e com as causas por eles defendidas ou vivenciadas.

Maurício de Sousa, em entrevista concedida à Revista Vozes, em 1969, destaca o caráter social de seus personagens e histórias:

> Para uma população semi-alfabetizada, o quadrinho é importante. A estória em quadrinho pode perfeitamente ser de uma valia sem tamanho para a divulgação da cultura e de uma filosofia de vida bem brasileiras, adequadas às nossas condições sócio-econômicas. O quadrinho pode ser uma arma fabulosa em favor do espírito brasileiro, da nacionalidade e da cultura. (apud CIRNE, 1975, p. 63)

A argumentação de Maurício de Sousa torna evidente o fato de que, apesar de ser uma publicação comercial e, portanto, com vistas à lucratividade que caracteriza tal produto, há uma constante preocupação em abordar conhecimentos e elementos da História Nacional, a partir de uma certa perspectiva escolar tradicional, representada por personagens conhecidos, desenhos com traços infantis e com grandes doses de humor.

[57] Sidney E. COSTA, entrevista citada.

Todos os fascículos da coleção encontram-se divididos em duas partes. Na primeira há a contextualização da história, a apresentação dos personagens e a problemática envolvida na situação. A segunda parte traz as soluções encontradas e o desfecho dos acontecimentos. As duas partes separadas parecem formar uma minissérie, deixando o leitor em uma condição de expectativa e curiosidade e, entre elas, são inseridos passatempos e jogos, envolvendo os conteúdos específicos abordados na obra, como jogos dos sete erros, cruzadinhas, ligue os pontos e outros. Freqüentemente, também é apresentada uma *galeria dos personagens históricos*, como Pedro Álvares Cabral, Nicolau Coelho, Bartolomeu Dias e outros personagens da Marinha Portuguesa (no fascículo sobre o Descobrimento do Brasil); a Princesa Isabel, Castro Alves, Rui Barbosa e José do Patrocínio (no fascículo sobre a Abolição); Dom João, Princesa Leopoldina, Dom Pedro, José Bonifácio e Carlota Joaquina (Independência do Brasil); Marechal Deodoro da Fonseca, Quintino Bocaiúva, Benjamin Constant, Silva Jardim, Floriano Peixoto, Deodoro da Fonseca e Dom Pedro II (Proclamação da República).

A preocupação em salientar referências visuais com o passado é um dado que se pode considerar presente ao longo de todos os fascículos, tanto no desenho dos cenários, no traçado das cortinas, poltronas, cadeiras, candelabros e outros. Os personagens históricos também apresentam a busca por uma certa fidelidade com o passado – ou com as representações construídas ao longo do tempo – nos penteados, bigodes, roupas e adereços.

Assim, o coque representa o penteado de Dona Leopoldina (personagem da Mônica), cuja vestimenta inclui luvas e jóias; Dom Pedro é apresentado com seu indefectível bigode e José Bonifácio surge com o corte de cabelo presente nas pinturas destacadas pelos livros didáticos. Essas são apenas algumas das considerações que mostram o cunho educativo da coleção no que se refere à relação com o tempo e à construção de um imaginário sobre os eventos passados na História do Brasil.

Além das histórias e dos passatempos apresentados nos fascículos, alguns deles trazem a seção *"Você sabia?"* com informações e curiosidades sobre fatos e personalidades históricas destacados na obra.

Em seguida, analisaremos conteúdos e características presentes em cada um dos fascículos pesquisados.

4.3.1 O DESCOBRIMENTO DO BRASIL

O primeiro fascículo da Coleção, *"O Descobrimento do Brasil"*, encontra-se dividido em duas partes formadas por, respectivamente, 9 e 6 páginas. A primeira destaca a importância de se aventurar pelos mares desconhecidos, durante o século XVI, em busca de novas terras e riquezas, até a chegada dos portugueses no continente. Nesse primeiro momento da história, são abordadas questões presentes em grades curriculares e livros didáticos, como as Grandes Navegações, as rotas comerciais e a importância das especiarias.

A segunda parte, separada da primeira por 17 páginas de jogos e passatempos, conta como foi o encontro dos navegadores com os nativos das terras encontradas.

FIGURA 15 – TURMA DA MÔNICA NA GRANDE AVENTURA DO DESCOBRIMENTO



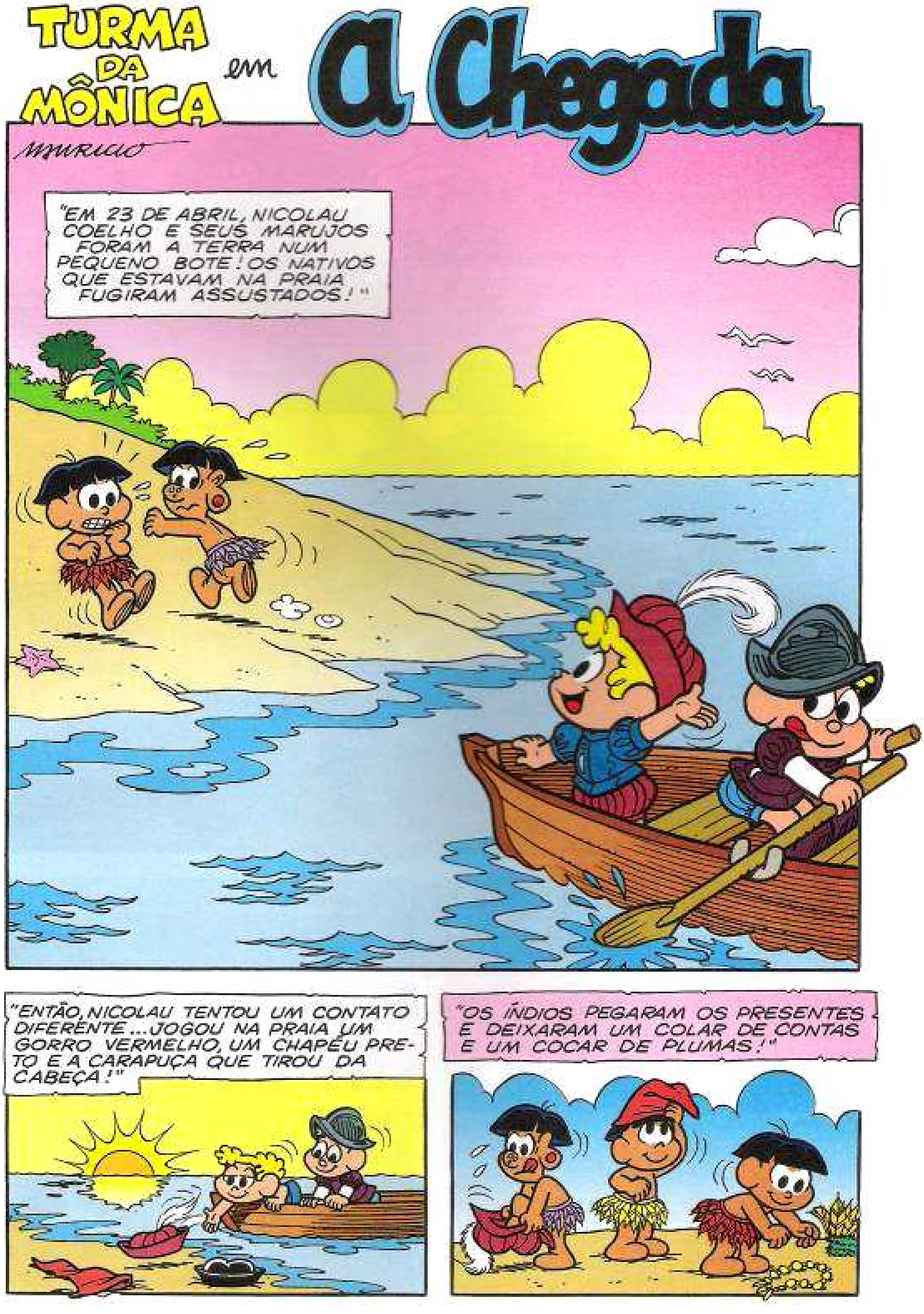
FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** O Descobrimento do Brasil. p. 03.

A segunda parte ressalta a aparência amigável dos europeus, com Nicolau Coelho (na figura do personagem Xaveco) acenando e deixando ofertas na praia para os ameríndios que, após terem fugido assustados, aceitam os presentes e passam a ter um bom convívio com os europeus. O brilho do sol, o vôo dos pássaros no horizonte, o verde das árvores e o azul do mar salientam a beleza do "encontro das duas culturas".

Em seguida, observa-se a Missa rezada por Frei Henrique de Coimbra, destacando-se outras figuras representativas da Igreja Católica, as personalidades reverentes de Pedro Álvares Cabral (Cebolinha) e Pero Vaz "*Franjinha*", de joelhos, além da presença dos ameríndios, em segundo plano. E, em seguida, uma grande festa que, novamente, salienta o ótimo relacionamento entre nativos e europeus. Nesse contexto, tem-se Cebolinha, Cascão e Franjinha, além de outros personagens, como os integrantes da frota portuguesa, e o indiozinho Papa-Capim e outros personagens da sua aldeia representando os nativos do Descobrimento.

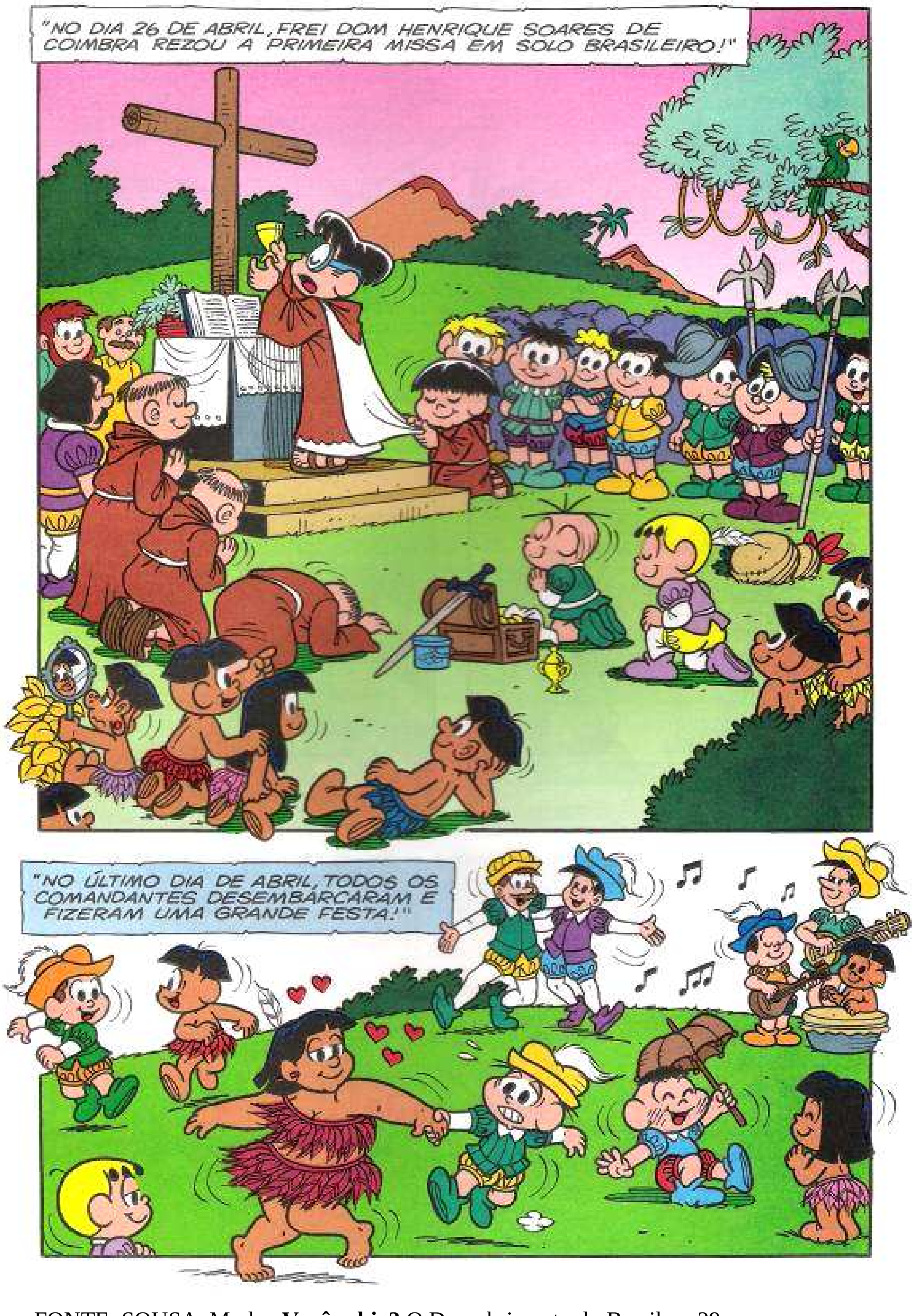
O encerramento da história aponta para as mudanças que ocorreram no Brasil a partir desse primeiro contato: o desbravamento das terras, o surgimento das vilas e cidades, a economia açucareira, a Independência, a Proclamação da República e a integração entre os povos de diferentes nações e etnias. A presença dos personagens de mãos dadas sobre o mapa do Brasil denota uma evidente ausência de conflito social, um clima de harmonia, comemoração e confraternização entre os povos.

FIGURA 16 – O PRIMEIRO CONTATO ENTRE NATIVOS E EUROPEUS



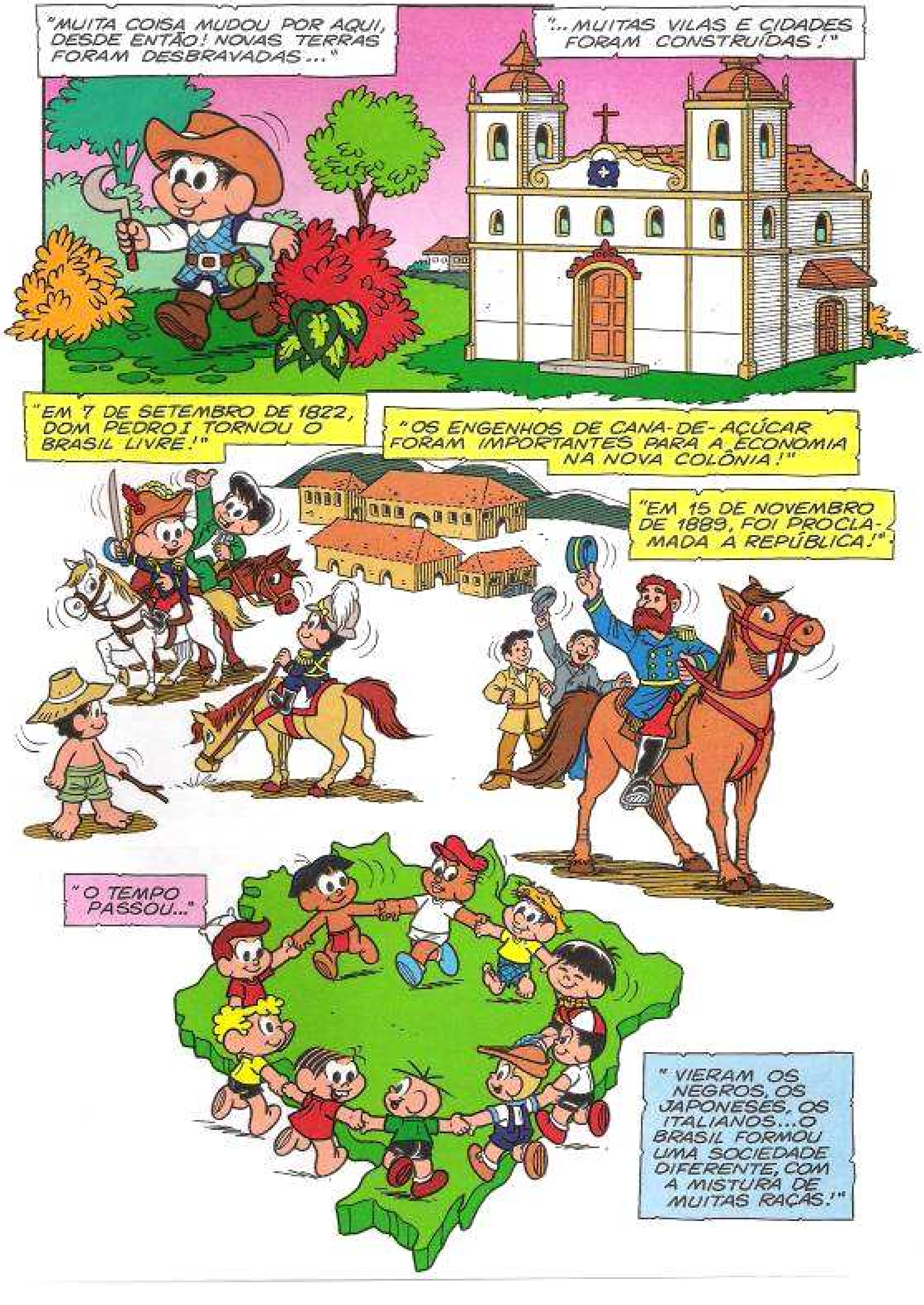
FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** O Descobrimento do Brasil. p. 27.

FIGURA 17 – A PRIMEIRA MISSA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** O Descobrimento do Brasil. p. 29.

FIGURA 18 – AS MUDANÇAS OCORRIDAS NO BRASIL A PARTIR DO DESCOBRIMENTO



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** O Descobrimento do Brasil. p. 31.

4.3.2 ABOLIÇÃO DOS ESCRAVOS

No fascículo *"Abolição dos Escravos"*, Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali convivem com Castro Alves, Rui Barbosa e a presença da delicada Princesa Isabel, além do "Tio José", figura de José do Patrocínio, que lhes conta a história da escravidão, desde o Brasil Colonial e o aprisionamento indígena. Ao contrário do que ocorreu com a revista sobre *"O Descobrimento do Brasil"*, na qual as figuras ilustres da História eram representadas por personagens da Turma, nesse fascículo os próceres ganham representações próprias que procuram sintetizar traços e personalidades de sua época. O "Tio José" é caracterizado como mulato através da cor da pele, mas com certa posição social, apresentada por meio das roupas distintas (paletó, colete, gravata, em estilos que se presumem como correspondentes à época).

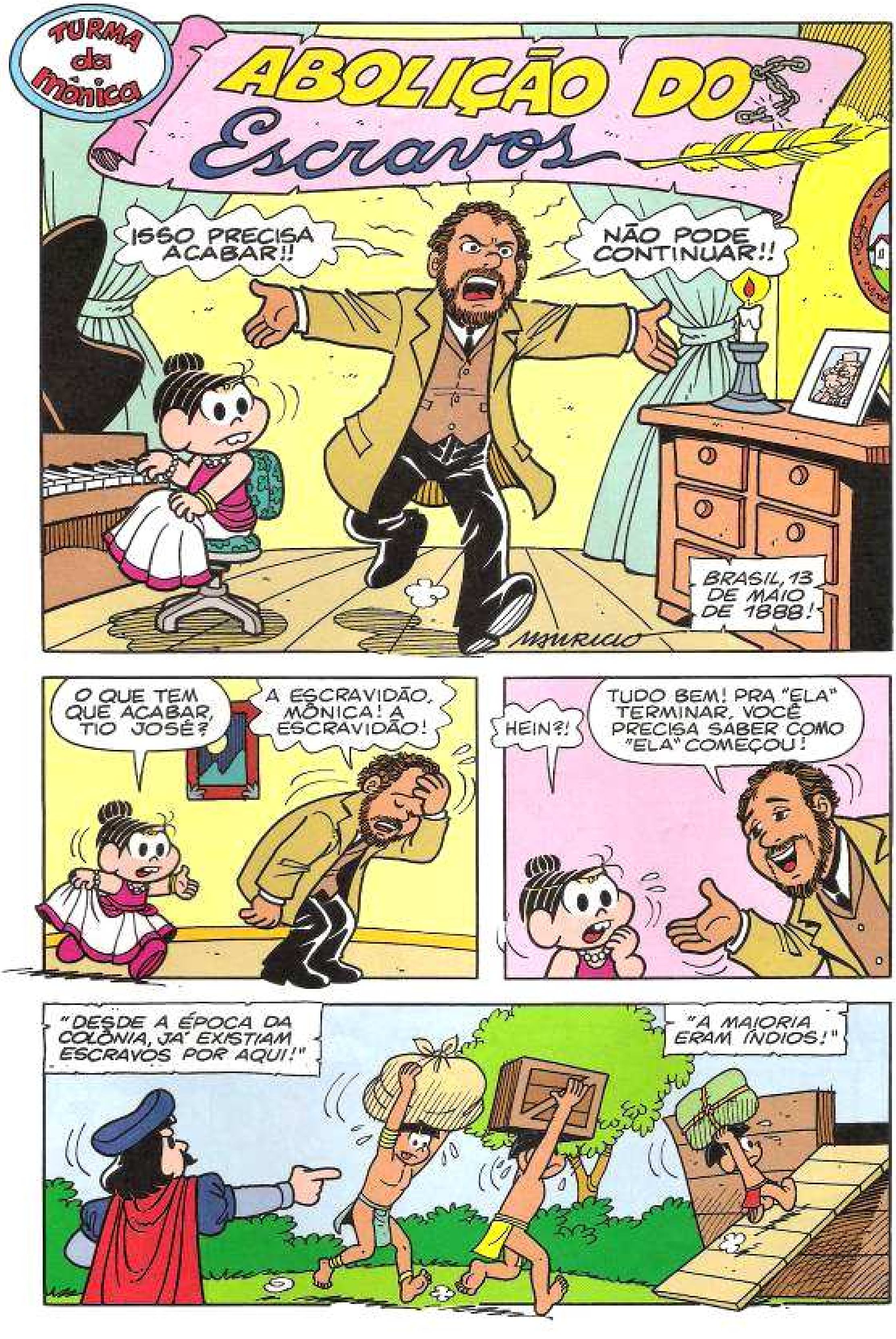
Logo no início da história, passada em 13 de maio de 1888, José do Patrocínio mantém um diálogo com a Mônica e demonstra revolta e desespero diante da escravidão.

FIGURA 19 – JOSÉ DO PATROCÍNIO, ENTRE CASTRO ALVES E RUI BARBOSA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 30.

FIGURA 20 – A REVOLTA PROVOCADA PELA ESCRAVIDÃO



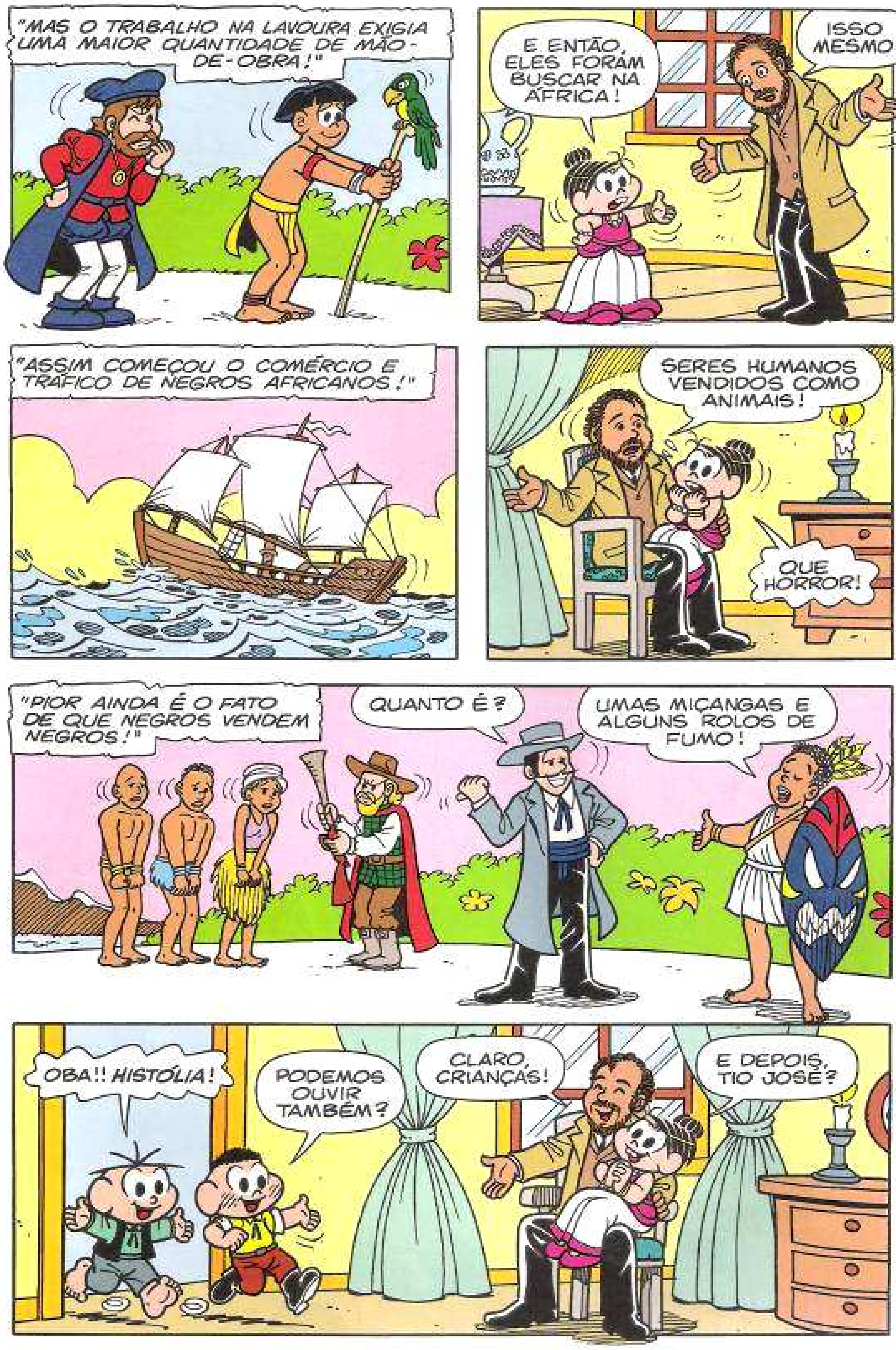
FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 03.

O personagem de Patrocínio (Tio José) coloca a menininha em seu colo e passa a relatar a origem da escravidão no Brasil, revelando informações que lhe causam horror, como o fato de que eram vendidos e tratados como animais, e afirmando: *“Pior ainda é o fato de que negros vendem negros!”*.

Em sua narração, José do Patrocínio descreve a situação em que os escravos eram trazidos para o Brasil, nos navios negreiros. Para isso, cita um trecho do poema *“O Navio Negreiro”*, de Castro Alves, o poeta dos escravos.

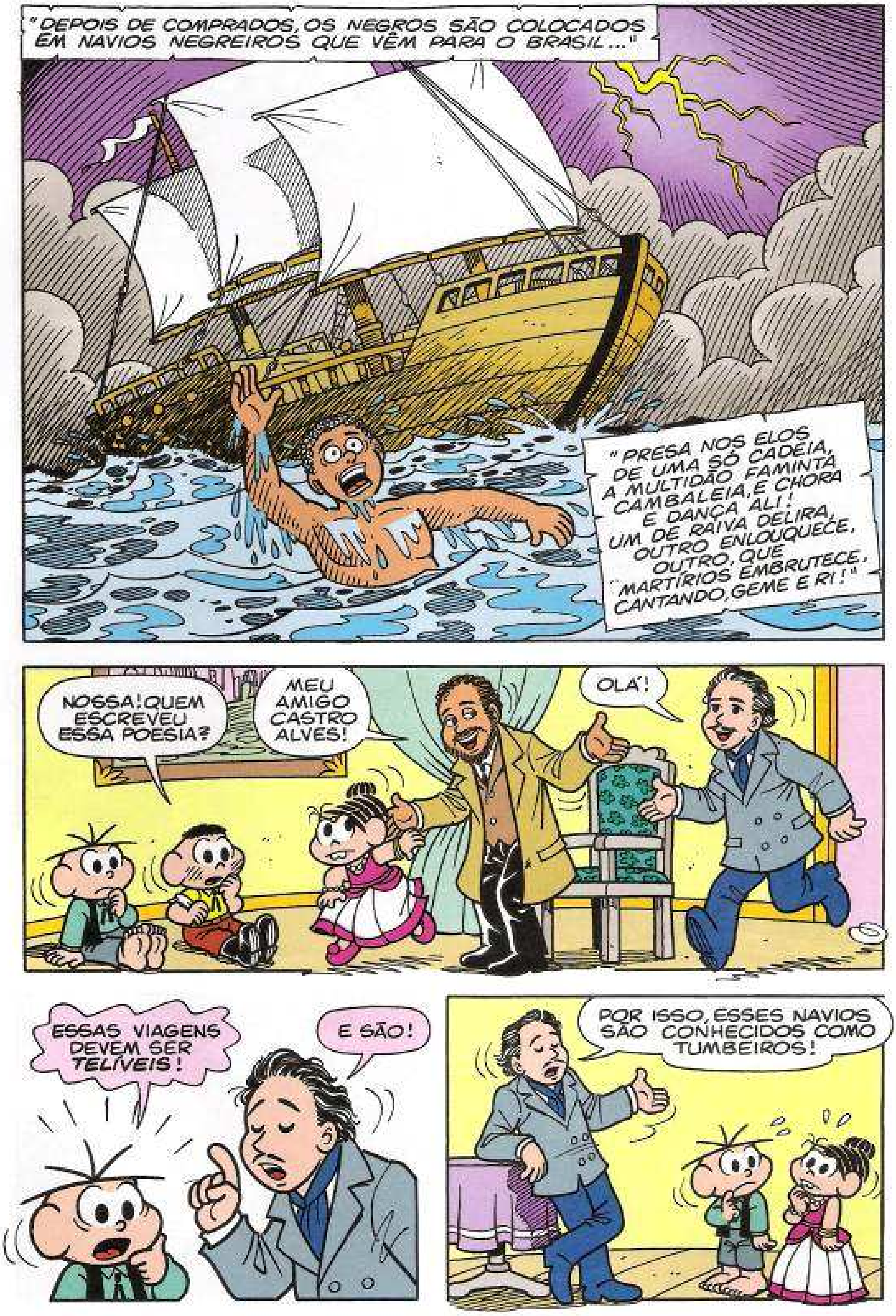
Em seguida, a história aborda questões como o leilão de escravos, a dramática separação dos membros das famílias e o trabalho escravo na sociedade açucareira e no cotidiano doméstico da casa grande. A primeira parte do fascículo termina com passatempos e informações, entremeadas com destaques a valores éticos como a liberdade e igualdade.

FIGURA 21 – O TRÁFICO NEGREIRO



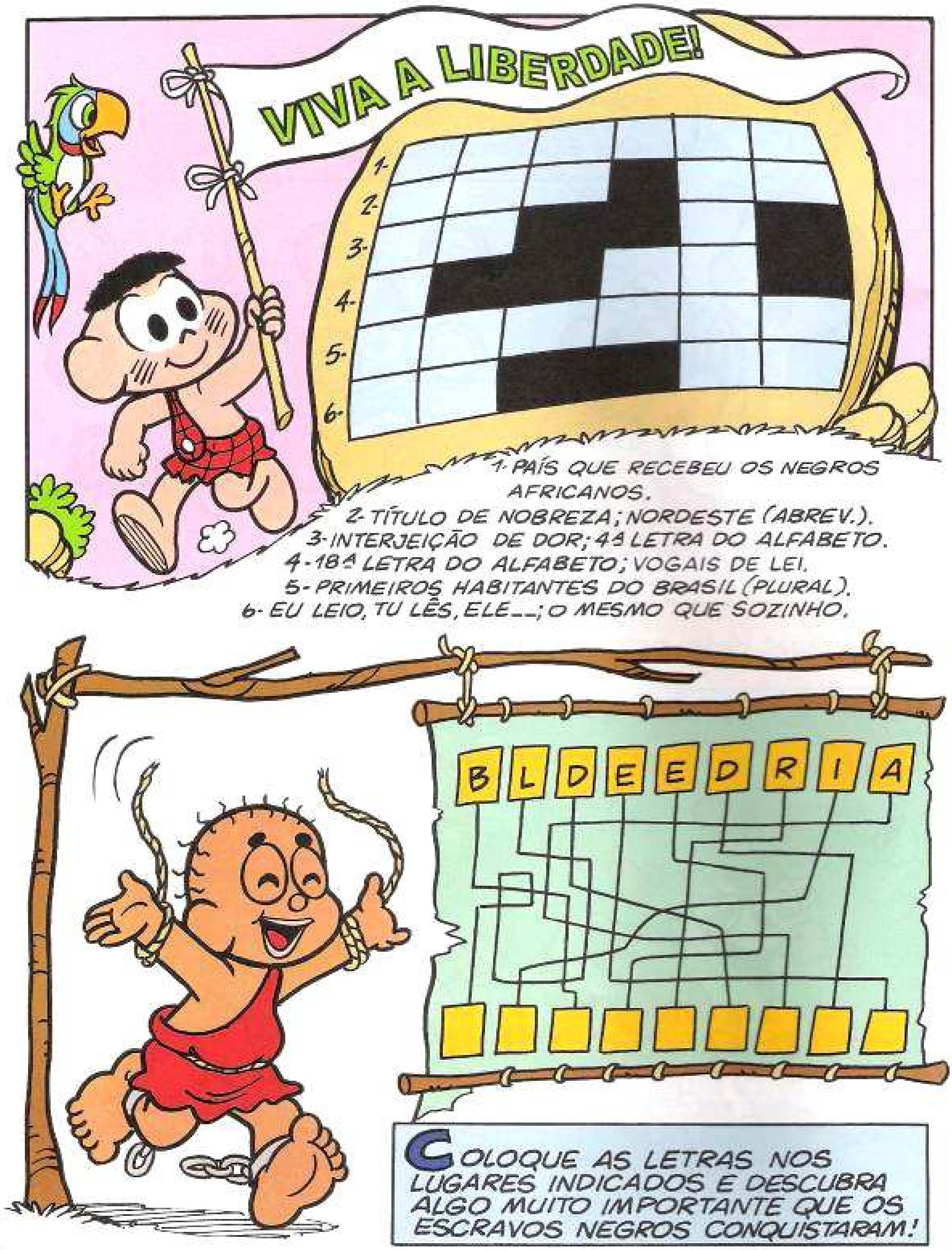
FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 04.

FIGURA 22 – AS CONDIÇÕES DOS NAVIOS NEGREIROS E A POESIA DE CASTRO ALVES



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 05.

FIGURA 23 – PASSATEMPOS INFORMATIVOS



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 20.

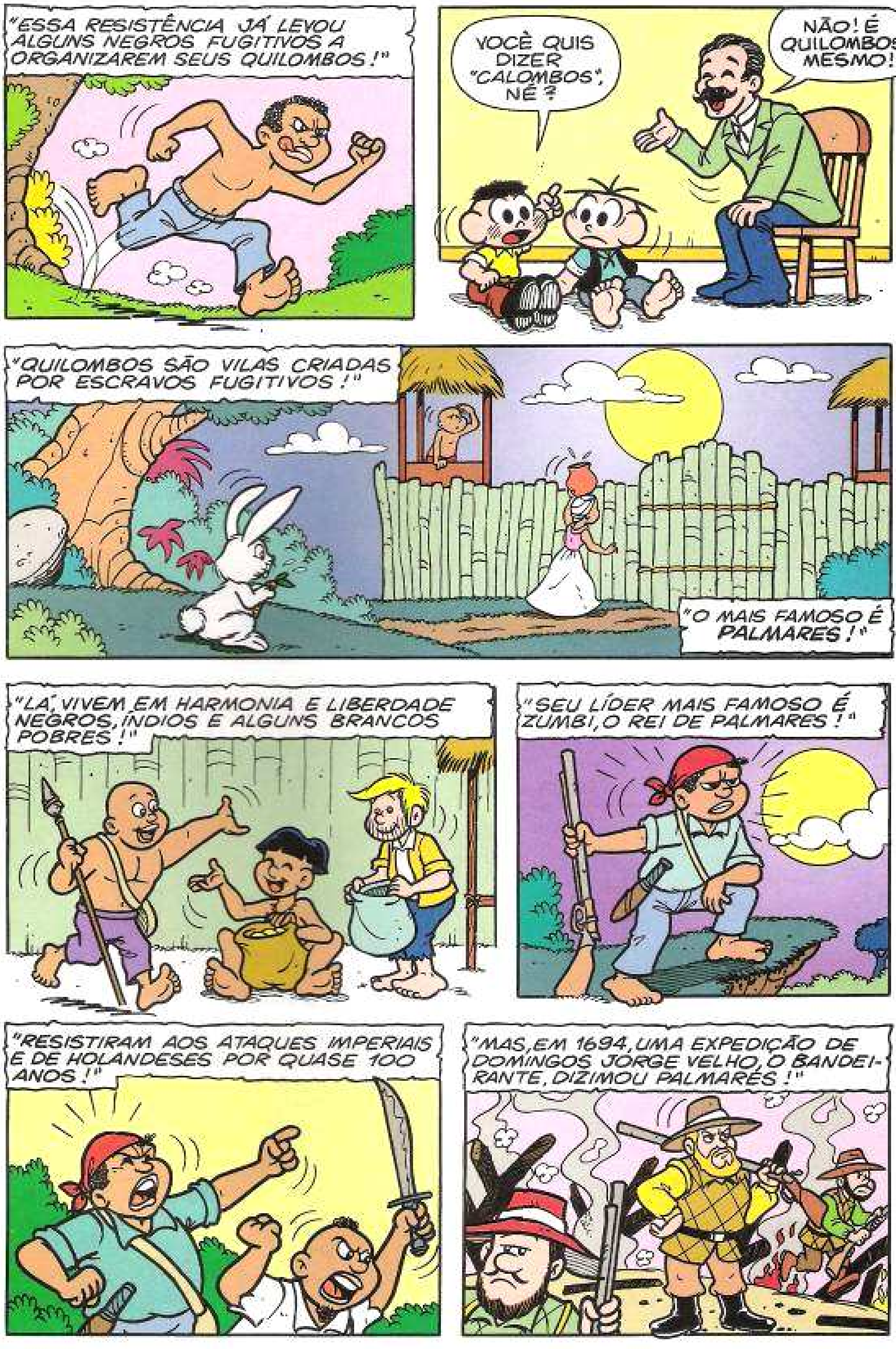
Na segunda parte da história, o personagem Rui Barbosa ressalta as ações de resistência negra, a determinação e as fugas em busca da liberdade, e a criação dos quilombos, com destaque para Palmares. Na figura a seguir, pode-se observar um coelho, sorrisos e uma noite enluarada, reforçando a afirmação de quilombos retratados como espaços harmoniosos, onde viviam os indivíduos que haviam logrado escapar do papel a eles destinado numa sociedade escravista e patriarcal.

A história apresenta, também, as contribuições e a importância dos elementos da cultura negra para a sociedade brasileira, as leis que antecederam a libertação[58], até a assinatura da Lei Áurea, pelas mãos da Princesa Isabel, influenciada pelas idéias da pequena Mônica.

Observa-se, na figura 26, a Princesa representada fisicamente com formas fartas e arredondadas, e seus olhos grandes e boca pequena expressam feminilidade e doçura. O espaço onde foi assinada a Lei que decretaria o fim da escravidão no Brasil é apresentado com um cenário de tonalidades claras e piso brilhante e, ao assinar a Lei Áurea, apresentando-a na sacada do Palácio, o Sol brilha radiante acima da população exultante. Já a palavra "fim" encontra-se junto de algemas partidas, aliando a conclusão da história propriamente dita com o encerramento das práticas de escravidão no País.

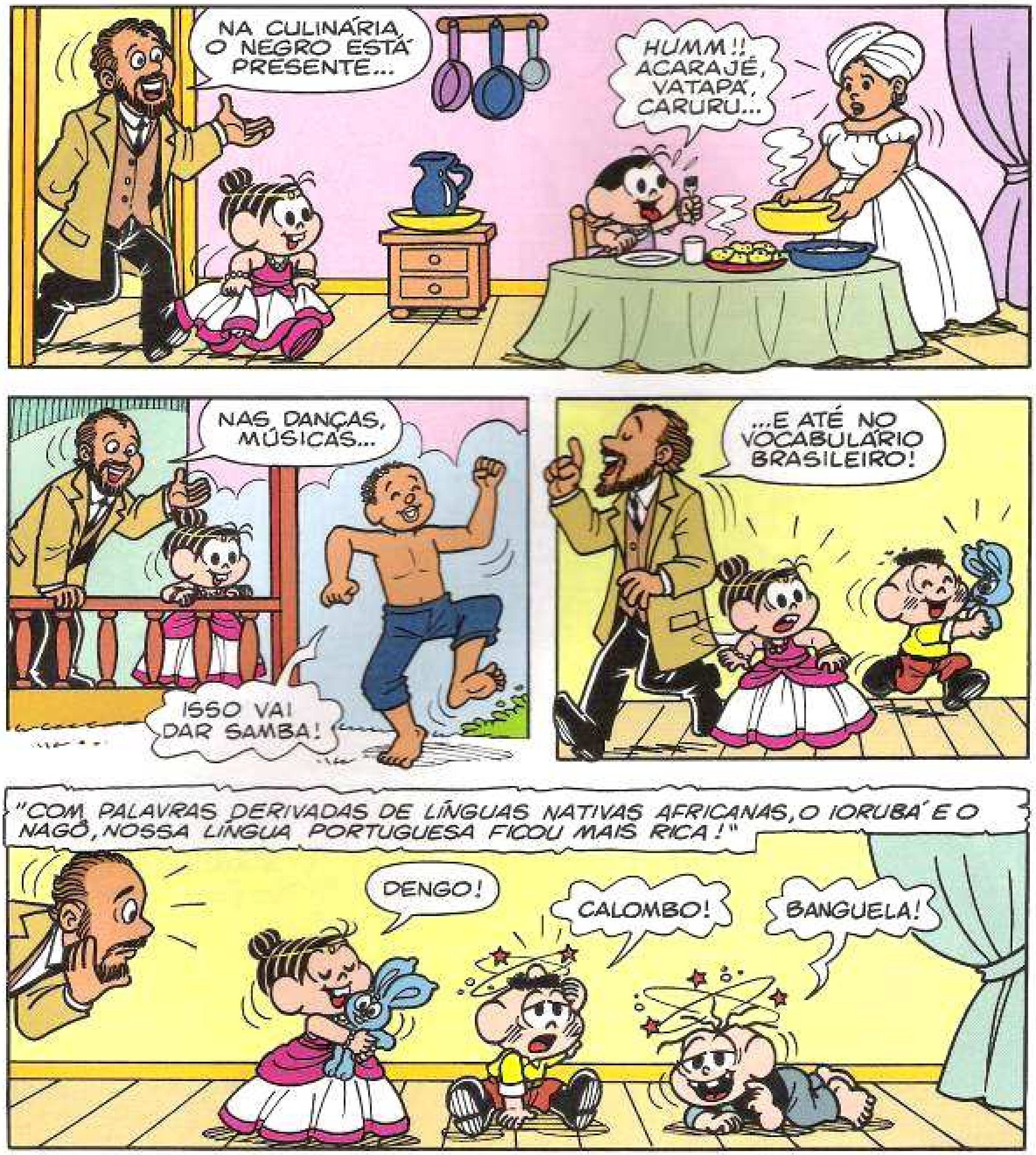
[58] A *Lei do Ventre Livre* (ou Lei Rio Branco), de 28 de setembro de 1871, e a *Lei dos Sexagenários* (Lei Saraiva - Cotegipe), de 28 de setembro de 1885.

FIGURA 24 – OS QUILOMBOS



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 29.

FIGURA 25 – OS NEGROS E SUAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 31.

FIGURA 26 – A EXTINÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 33.

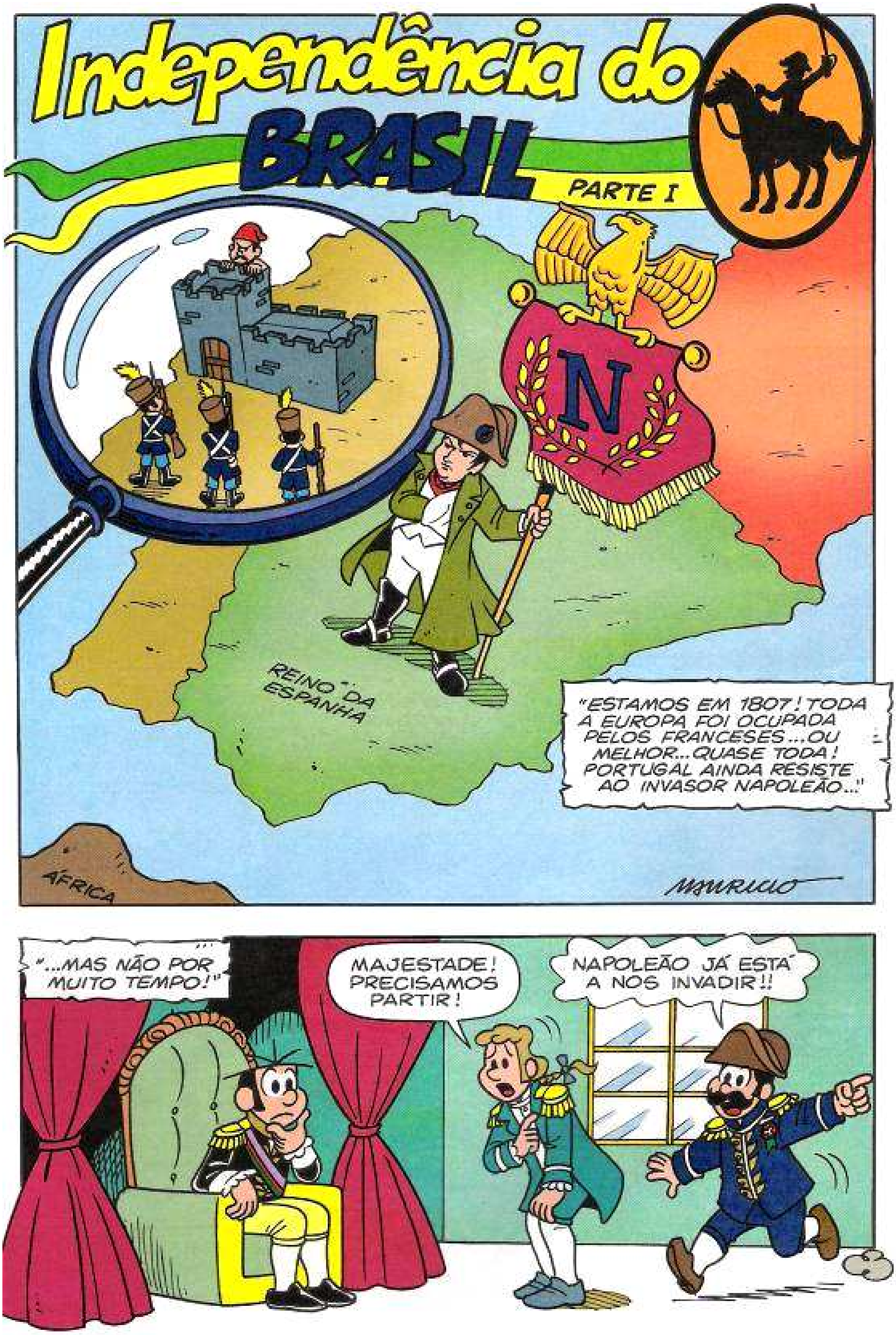
4.3.3 A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Em agosto de 2003, foi publicada a obra Independência do Brasil, em que a Turma da Mônica se vê às voltas com a Família Imperial no Brasil, fato ocorrido a partir do Bloqueio Continental na Europa, imposto por Napoleão Bonaparte. A primeira página da revista contém uma releitura de outra obra dos quadrinhos, *Asterix*, o gaulês, de Goscinny e Uderzo, cujas aberturas eram marcadas por um mapa estilizado e um comentário escrito sobre a dominação romana e a existência de uma aldeia gaulesa a ela resistente. É interessante notar que essa referência mostra, por um lado, que o processo de construção da mensagem no conjunto da revista guarda um diálogo com vários outros "textos" quadrinhísticos; por outro, o leitor imaginado, caso não seja um aficionado em quadrinhos, não reconhecerá essa referência.

Como ocorre com as demais obras da Coleção, os personagens já conhecidos da Turma da Mônica tornam-se personalidades marcantes da História do Brasil. Ao representarem tais papéis, sempre de forma cativante e bem-humorada, aparecem vestidos em trajes de gala, representando toda a pompa e tradição da Família Imperial. Mesmo o Cascão, que não representa nenhuma pessoa "da família", surge como um oficial do governo imperial, um "Dragão da Independência" [59], como se pode observar na figura 28.

[59] A Guarda Palaciana foi criada em 1808, por Dom João VI. A Unidade Militar recebeu a atual denominação em 1846, e representa o Batalhão da Guarda Presidencial, tendo-se mudado do Rio de Janeiro para Brasília em 1968. Extraído de: <http://www.presidencia.gov.br/gsi/ subchefia/dragoes. htm>.

FIGURA 27 – O BLOQUEIO CONTINENTAL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 03.

FIGURA 28 – FIGURAS EMBLEMÁTICAS DA NAÇÃO PELOS OLHOS DE MAURÍCIO DE SOUSA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 09.

Nos quadrinhos sobre a Independência, são ressaltados e contados momentos clássicos da narrativa histórica tradicional, como a chegada da Corte ao Rio de Janeiro (Figura 29), o regresso de Dom João VI a Portugal, em 1821(Figura 30), o Dia do Fico, em 9 de janeiro de 1822 (Figuras 31 e 32) e, finalmente, a Proclamação da Independência, em 7 de setembro do mesmo ano (Figuras 49 e 50).

Na figura 30, Dom João profere a célebre recomendação de deixar seu filho Pedro como Príncipe Regente do Brasil, prevendo a possível independência da Colônia, em relação a Portugal.

FIGURA 29 – A CHEGADA DA FAMÍLIA REAL AO BRASIL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 04.

FIGURA 30 – RECOMENDAÇÕES DE DOM JOÃO VI A SEU FILHO PEDRO ANTES DE REGRESSAR A PORTUGAL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 23.

As figuras 31 e 32 destacam o Dia do Fico. Pode-se observar, nessas figuras, a representação de Dona Leopoldina, através do personagem da Mônica, orientando e aconselhando o marido (Dom Pedro, representado por Cebolinha) com inteligência e sabedoria. Por outro lado, o humor está presente na postura da Mônica, briguenta e desafiante. Ao lermos tais quadrinhos, pode-se indagar se seria essa a impressão a respeito dos personagens históricos, particularmente no que se refere à Leopoldina, que aparece nos quadrinhos como companheira, sábia conselheira e ao mesmo tempo impaciente e irritadiça, traços esses da própria Mônica e que parecem fundir-se à personalidade da Princesa.

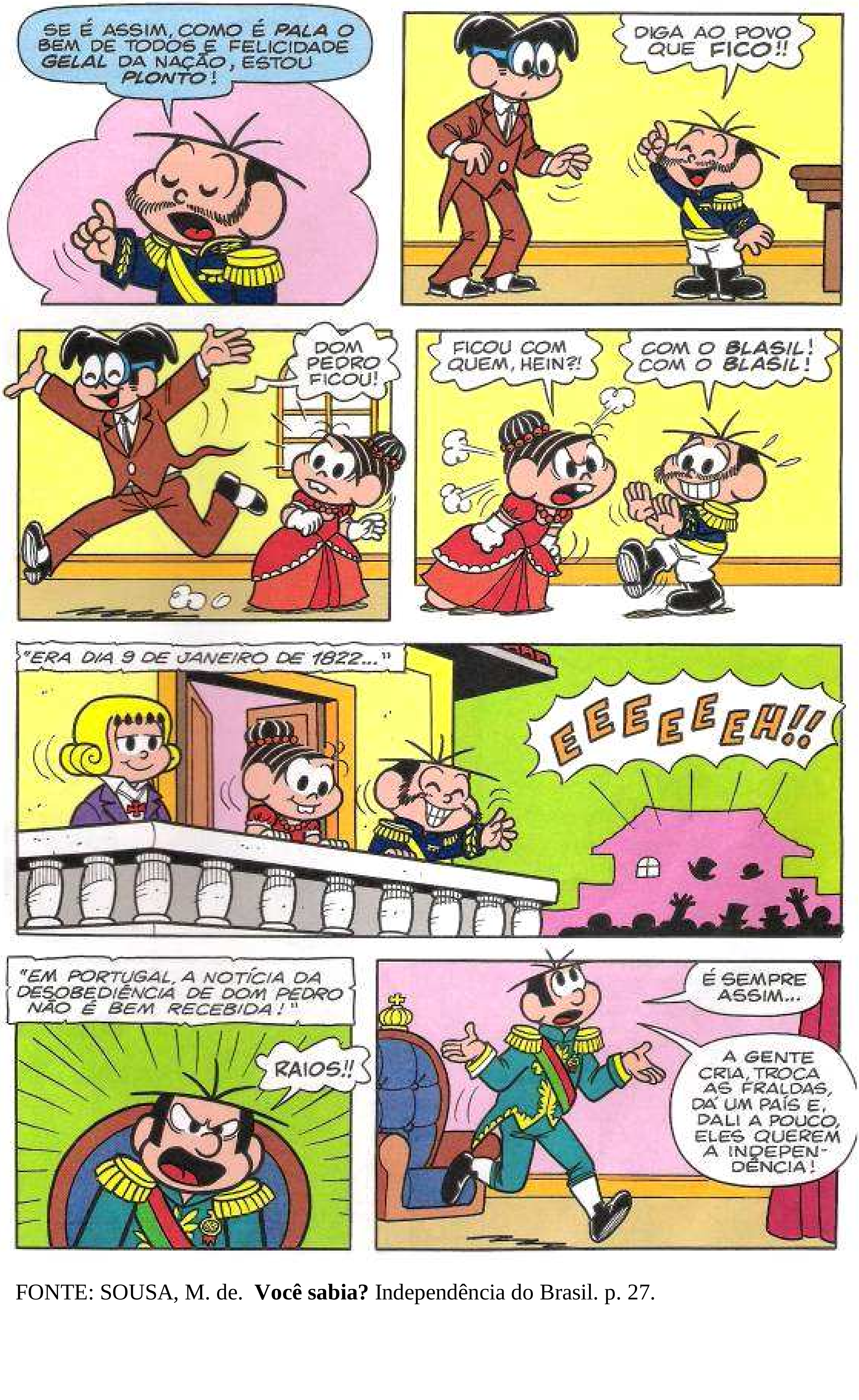
Aparecem na sacada os personagens considerados protagonistas do fato: Dom Pedro apresenta-se com extrema alegria e Dona Leopoldina satisfação, enquanto José Bonifácio demonstra um semblante sereno e tranqüilo, ao contrário da ira estampada no rosto de Dom João. E, novamente, como já ocorrido com o exemplar da Abolição, o povo aparece como espectador do fato, muito celebrado.

FIGURA 31 – O DIA DO FICO (1)



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 26.

FIGURA 32 – O DIA DO FICO (2)



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 27.

Maurício de Sousa em suas histórias, com freqüência, utiliza-se de elementos como o absurdo e as referências a outros meios de comunicação, como o cinema e programas de televisão. Utiliza-se, também, de recursos como a metalinguagem, a sátira e o humor. Em um desses momentos, observamos Dom Pedro reclamando a presença de um pintor que registrasse o instante da Independência, numa alusão – que se explicita na cena seguinte – ao quadro de Pedro Américo de Figueiredo e Mello (1843-1905), responsável pela obra "Independência ou Morte" (1886-1888), conhecida popularmente como "O Grito do Ipiranga" [60]. Aqui, torna-se evidente a ligação entre o quadrinho produzido e a referência acadêmica. Além disso, introduz para o leitor um componente de estranhamento que pode tanto desnaturalizar a pintura quanto contribuir para o engano comum nas crianças de que o quadro, em vez da construção bem posterior baseada em alguns elementos documentais, fosse uma produção contemporânea do 7 de Setembro de 1822.

FIGURA 33 – ALUSÃO AO QUADRO DE PEDRO AMÉRICO



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 31.

[60] MELLO, P. A. de F. e. *"Independência ou Morte"*, quadro em óleo sobre tela (7,60 m x 4,15 m). Pintado para o Salão de Honra do Museu do Ipiranga, atualmente acervo do *Museu Paulista da Universidade de São Paulo - MP/USP*.

4.3.4 PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA

O fascículo sobre a "Proclamação da República", publicado em outubro de 2004, tem início com o personagem de Tiradentes explicando o conceito de República a um companheiro de Vila Rica, antes de sua prisão pelo Império Português. São citadas as tentativas históricas de estabelecimento da República no Brasil, como a "Confederação do Equador" (1824), a Revolução Farroupilha com a "República do Piratini" (1836) e a "República Juliana", em 1839. Apresenta-se o conceito e as características de um governo monárquico e sua presença em outros momentos da história Universal, como o Império Romano e Napoleônico.

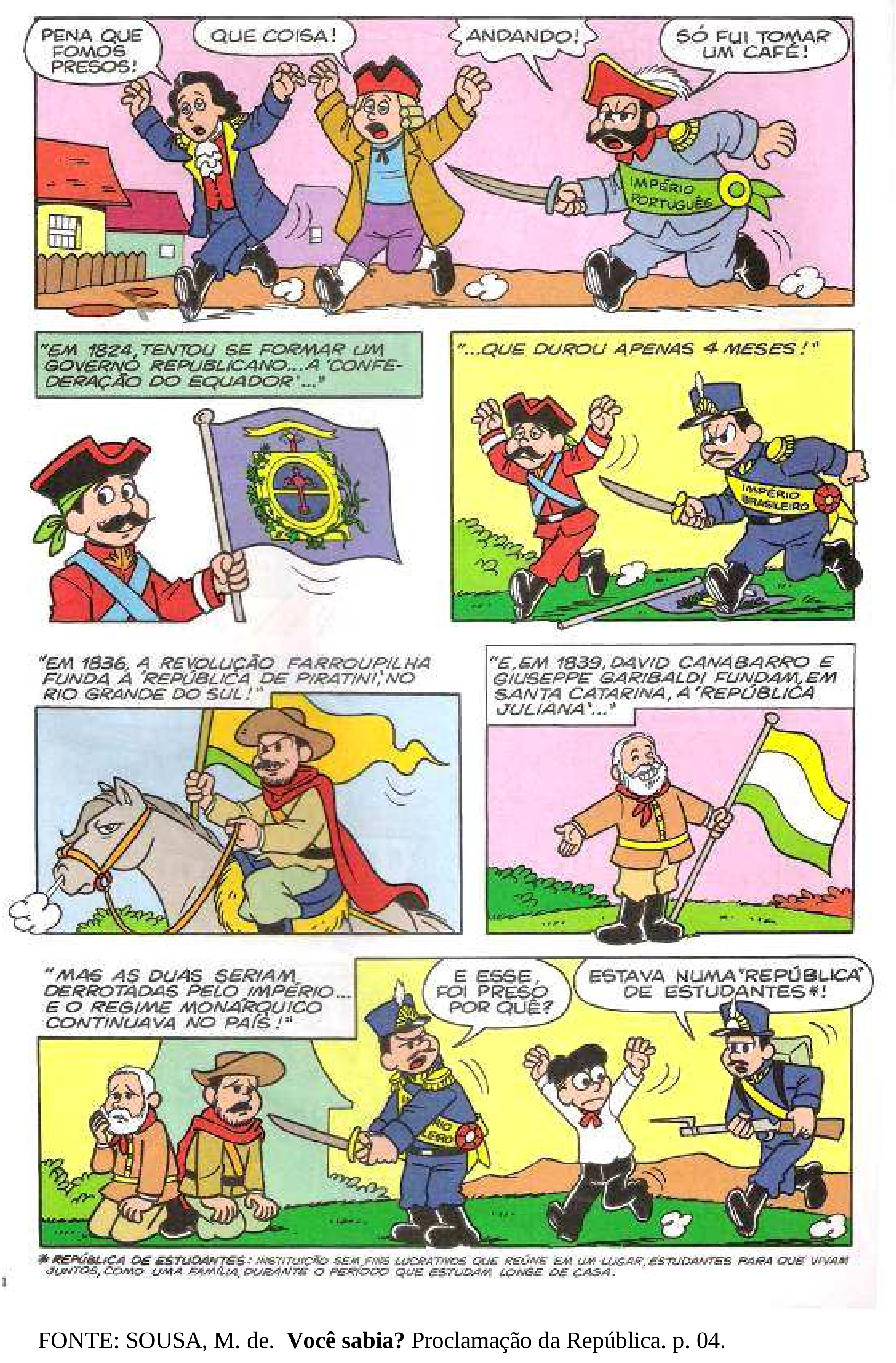
Um elemento novo agregado à coleção, que passa mais e mais a adquirir um contorno com objetivos educativos, é a presença de um selo na capa, atribuindo à revista uma recomendação para trabalhos escolares.

FIGURA 34 – SELO EDUCATIVO RECOMENDADO PARA TRABALHOS ESCOLARES



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República.

FIGURA 35 – TENTATIVAS DE INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA NO BRASIL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 04.

A história sobre a Proclamação da República traz uma argumentação que consideramos fundamental na análise histórica contemporânea, particularmente para a questão da aprendizagem histórica: é a História vista como processo, e não como um amontoado de fatos e atos estanques. Essa é uma concepção que surge pela primeira vez, de forma evidente, desde o primeiro fascículo da coleção. A legenda destaca*: "As mudanças na história de um país não acontecem de uma hora pra outra! É um processo que vai acontecendo lentamente..."*. Esse é o momento utilizado para explicar o porquê das mudanças na base de apoio do monarca, representado pelo elefante Jotalhão – mais conhecido pelos comercias de extrato de tomate de uma famosa marca no mercado – destacando a presença do Exército, da Igreja e dos fazendeiros, junto ao governo (Figura 36). Em seguida, são apresentados alguns acontecimentos que levaram tais segmentos a ficarem descontentes com a Monarquia, que passa, lentamente, a perder seus aliados.

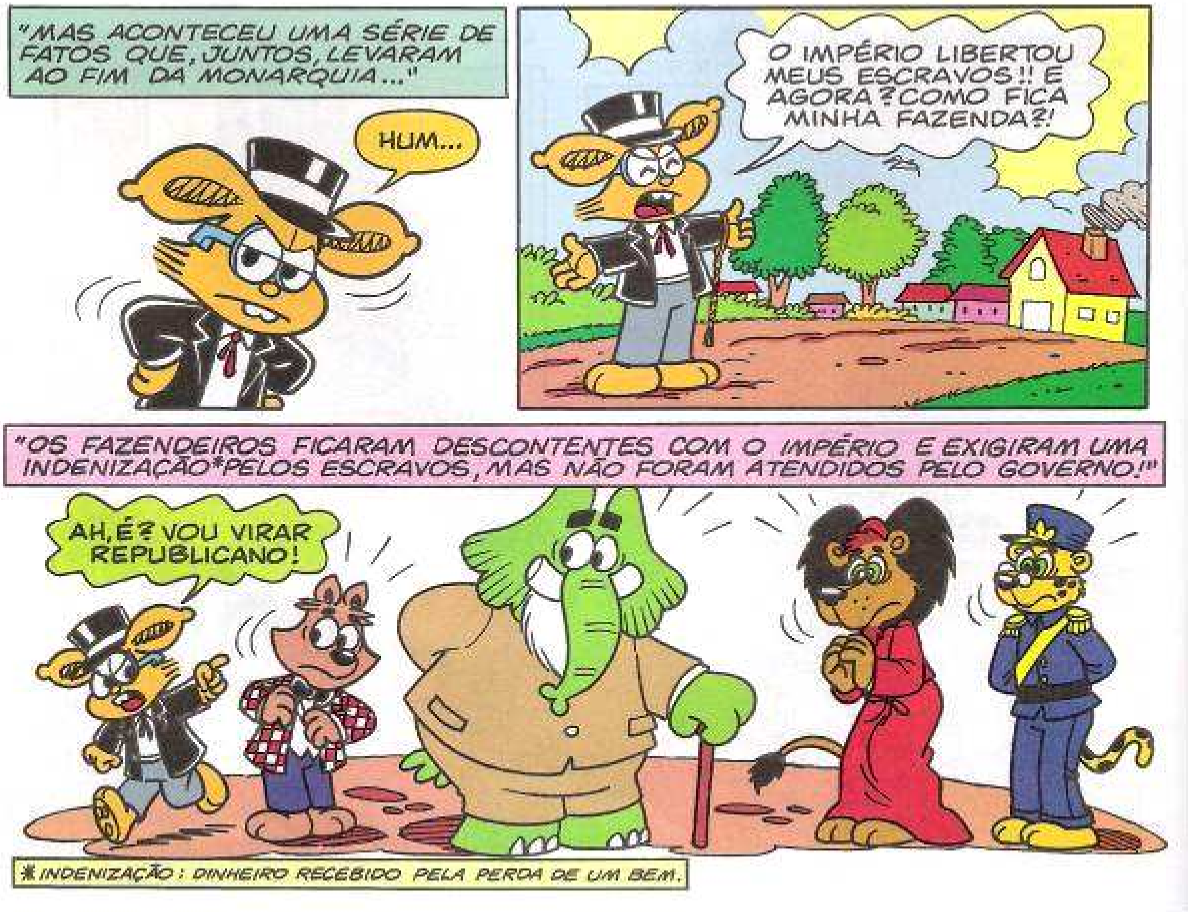
Em um primeiro momento, são apresentados motivos que levaram os fazendeiros a abandonarem a Monarquia, como o fim da escravidão, decretado pelo Império, e a postura progressista dos fazendeiros do oeste paulista (Figura 37).

FIGURA 36 – A MONARQUIA E SUA BASE ALIADA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 05.

FIGURA 37 – OS FAZENDEIROS CONTRA O IMPÉRIO





FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 06 e 07.

Lentamente, o governo começa a perder seus aliados. Depois dos fazendeiros, é a vez da Igreja manifestar-se contra a Monarquia. É a famosa "Questão Religiosa", abordada pelos quadrinhos (Figuras 38 e 39). Nesse momento, são ressaltados os conflitos entre duas instituições bastante poderosas – a Igreja e o governo – a presença da maçonaria e a fragilidade crescente do Império, cada vez mais isolado politicamente.

Em seguida, apresenta-se "A Questão Militar", com o descontentamento dos militares com o Império, em função da tradicional defesa de ideais progressistas, o enfraquecimento nas relações com o governo, a partir do conflito com o Paraguai – apenas citado na história – a desvalorização do Exército e o seu contato com os princípios republicanos, nascido das relações com países vizinhos (Figura 40). A cena mostra o completo isolamento político a que foi submetido o Império Brasileiro, deixando as portas abertas para o processo de construção da república.

Após o fim da primeira parte, segue-se a já conhecida galeria dos personagens ilustres, jogos e passatempo relativos ao conteúdo desenvolvido e a seção *"Você sabia?"*, trazendo elementos informativos e curiosos sobre o processo da República no Brasil (Figura 41).

FIGURA 38 – A QUESTÃO RELIGIOSA NOS QUADRINHOS (1)



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 07.

FIGURA 39 – A QUESTÃO RELIGIOSA NOS QUADRINHOS (2)



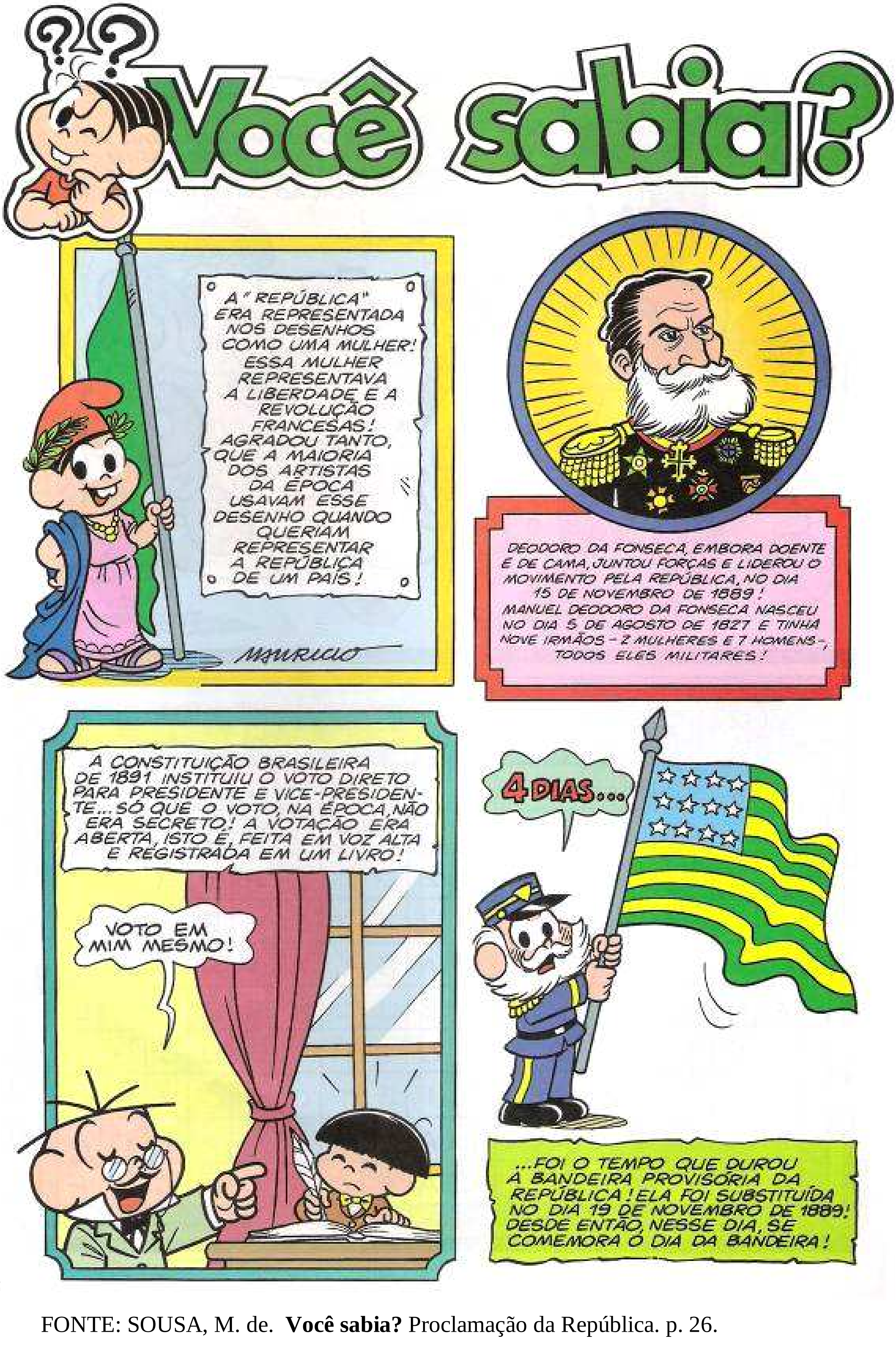
FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 08.

FIGURA 40 – A QUESTÃO MILITAR



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 09.

FIGURA 41 – INFORMAÇÕES E CURIOSIDADES

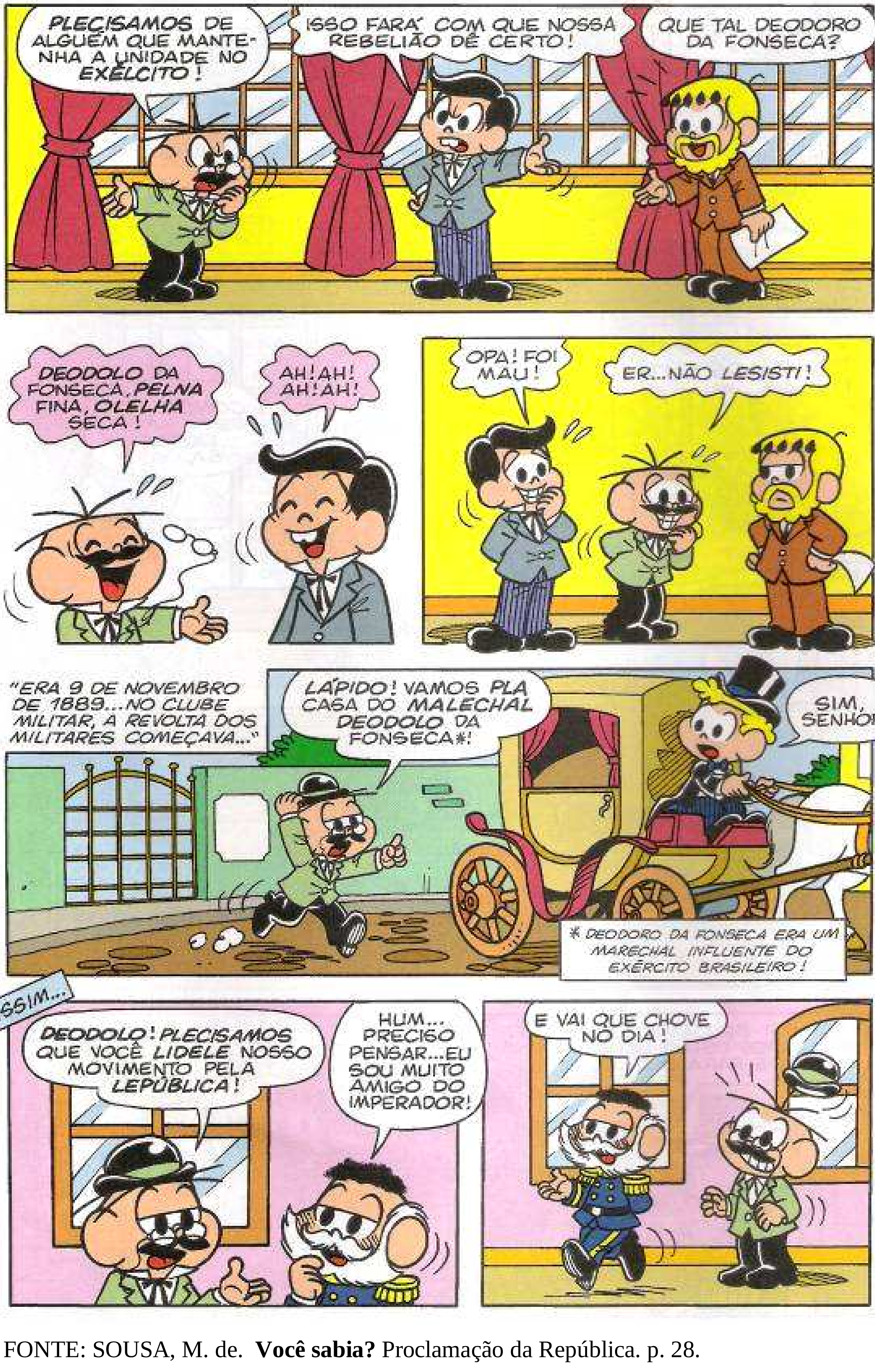


FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 26.

A segunda parte da história traz a articulação política para a concretização da República. Participam do movimento militares, políticos, jornalistas, professores e outros representantes da sociedade brasileira (Figura 42).

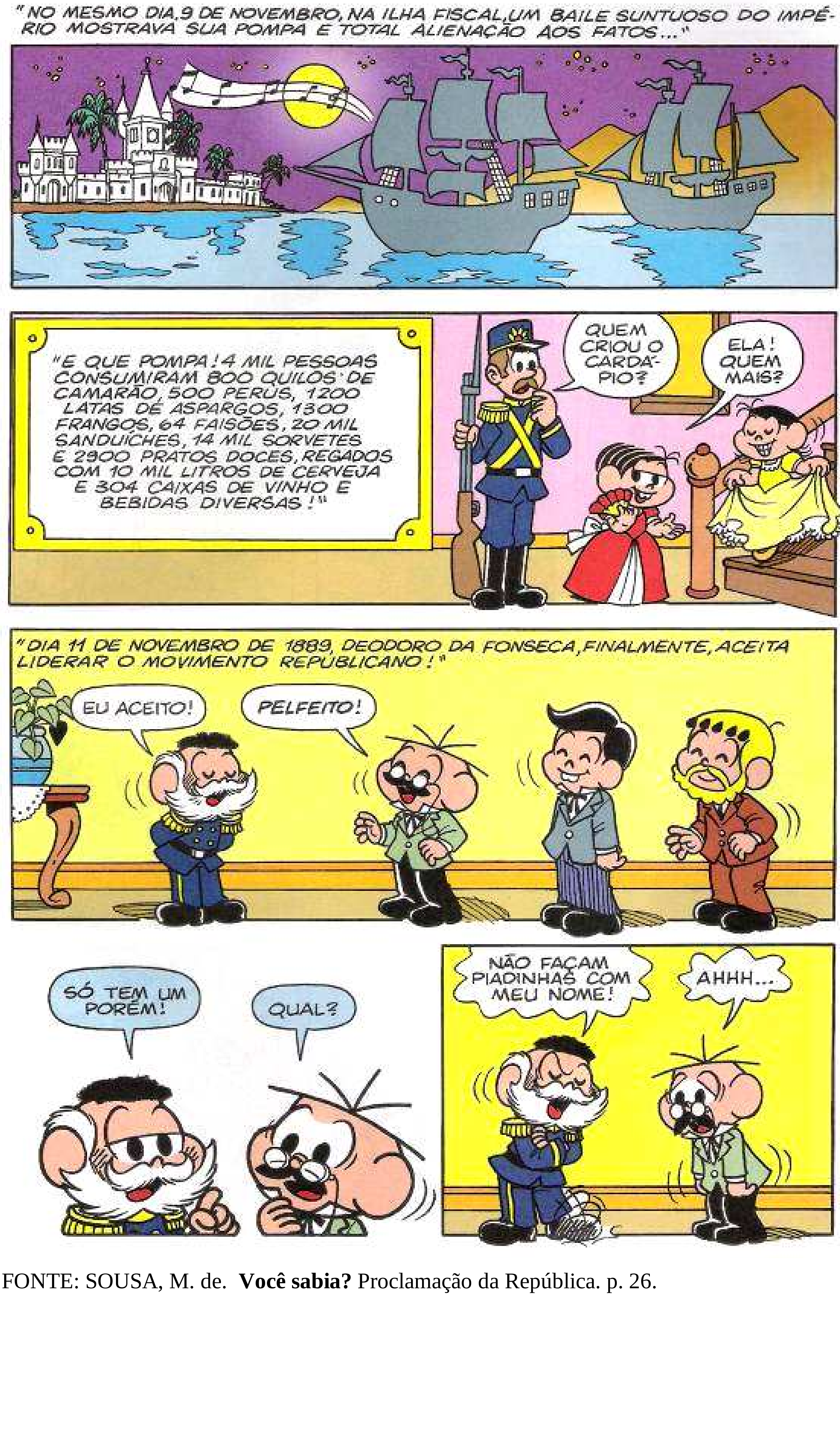
Alguns dos mais influentes republicanos são representados por personagens da turma, como Titi (Silva Jardim), Franjinha (o jornalista Quintino Bocaiúva), Cebolinha (o professor Benjamin Constant), e Cascão (o Marechal Deodoro). A Mônica figura como a representação da República (ver figura 41), e a Magali faz uma pequena participação no episódio do Baile da Ilha Fiscal (Figura 43). Em relação a esse episódio, destaca-se a alienação vivida pela elite monárquica, nas vésperas da Proclamação da República.

FIGURA 42 – MOVIMENTAÇÕES PRÓ-REPUBLICANAS



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 28.

FIGURA 43 – A SUNTUOSA FESTA NA ILHA FISCAL



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 26.

4.4 ABORDAGEM INTERPRETATIVA

Neste tópico discutiremos os referencias iconográficos e textuais presentes nos diferentes fascículos da coleção.

4.4.1 (RE) CONSTRUÇÕES ICONOGRÁFICAS: A PINTURA ACADÊMICA E OUTRAS REFERÊNCIAS VISUAIS

A representação da Primeira Missa, no fascículo sobre o *Descobrimento*, usa como referência visual a pintura de Victor Meirelles de Lima, "*A Primeira Missa no Brasil*" (Figura 44), uma obra produzida no período de construção da própria história nacional (séculos XIX e início do século XX)[61], com a difusão da escolaridade para setores mais amplos da população. A tela foi inspirada na Carta que o escrivão Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal, registrando a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Esse momento primordial, somado ao talento literário e descritivo de Caminha, possibilitou que seu relato fosse tomado pela historiografia do século XIX como o documento-primeiro da História brasileira, pela crença romântica na fusão das raças e a visão do paraíso nele descrita. E, de um certo modo, a missa consegue integrar os elementos representados ao longo da carta. Nas palavras de COLI (1998, p. 380):

> O cerne do texto concentra-se na cerimônia mais significante: a missa, que congregou navegadores e índios. Caminha detalha os preparativos, assinalando as diferenças de cultura: a grande cruz, feita por carpinteiros, o espanto dos índios diante da "ferramenta de ferro", eles que possuíam apenas "pedras feitas como cunhas, metidas em um pau entre duas talas, mui bem atadas"; a cruz, que repousava contra uma árvore, à espera de sua ereção, devotamente beijada pelos portugueses, imitados em seguida por dez ou doze nativos; a escolha de um lugar de destaque para a instalação do altar (...) Assim, sob a égide católica, associam-se numa cena de elevação espiritual, as duas culturas.

[61] De acordo com LIMA e FONSECA (2001, p. 93): "Nas primeiras décadas da república a produção historiográfica manteve-se estreitamente vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) onde, desde a segunda metade do século XIX, desenvolvia-se o projeto de elaboração de uma história nacional. A princípio, os estudos produzidos (...) eram marcados pela exaltação da monarquia e da colonização portuguesa no Brasil, vista como a responsável pela construção dos alicerces da nação. Com o advento da República, as preocupações voltaram-se para a valorização do novo regime (...) Continuou-se a produzir uma história centrada nos fatos políticos, nos episódios grandiosos da expansão da colonização e da ocupação do território brasileiro e, sobretudo, na valorização da idéia de unidade nacional".

> Criava-se ali o ato de batismo da nação brasileira. Momento prenhe de significados, que o projeto de construção de um passado histórico para o Brasil, ocorrido no século XIX, saberia explorar.
> Será a pintura a encarregada de fixar e imprimir nas mentes esse instante inaugural...

Ao interpretar a Carta de Pero Vaz de Caminha, conferindo-lhe materialidade e consistência imagética, Victor Meirelles representa um marco iconográfico da formação de uma identidade nacional. Além de Meirelles, pintores como Pedro Américo, Debret, Rugendas, entre outros, passam a ser vistos como testemunhas oculares do passado (LIMA e FONSECA, 2001, 94), atribuindo aos textos um tom de veracidade e fidelidade histórica.

De certa forma, pode-se traçar um paralelo entre essa didatização visual com base na pintura acadêmica com a didatização verbal, com base na escrita acadêmica: simplificam-se os traços e elementos e reúnem-se novos fatores (nesse caso, os personagens da turma da Mônica e o traço padrão das histórias de Maurício de Sousa) que permitem uma maior proximidade com o universo dos alunos-leitores, produzindo uma relação de familiaridade com o conteúdo e suas formas.

A (re)construção quadrinizada do quadro de Victor Meirelles aproxima o conteúdo didático da pintura – presente em muitos manuais didáticos – ao universo infantil, que caracteriza majoritariamente o leitor dos quadrinhos de Maurício de Sousa. BITTENCOURT (1997, p.77) destaca o fato de que os quadros mais divulgados e reproduzidos na da História Nacional são: *"Independência ou Morte"*, de Pedro Américo, e *"A Primeira Missa no Brasil"*, de Victor Meirelles de Lima. Para ela, "tais pinturas têm se prestado à constituição de uma memória histórica há várias gerações". Nessa perspectiva, a premissa apresentada por Circe Bittencourt vem corroborar a argumentação de LIMA e FONSECA (2001, p. 115), ao salientar que:

> A eficácia das imagens, no entanto, não se restringe à sua competente utilização didática. As seleções feitas desde a segunda metade do século XIX para ilustrar os livros didáticos recaíram, predominantemente, sobre imagens que, além de serem narrativas visuais dos fatos, harmonizavam-se às concepções de história e aos objetivos gerais do ensino de História em cada época. Impregnadas de valores culturais, essas imagens, mais do que conformar a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades, principalmente em torno das idéias da coesão e da harmonia nacionais. Algumas obras da arte brasileira, sobretudo da pintura, expressaram essas idéias talvez melhor que muitos textos escritos e, carregadas de elementos conotativos, são representações da História do Brasil constantemente lembradas e reinterpretadas. Elas têm sido responsáveis pelo processo de monumentalização de eventos e de personagens, mantendo-os sempre presentes na memória e no imaginário coletivos.

Na apresentação das histórias, representa-se a cultura material como elemento de construção da historicidade (representação de roupas, móveis, cortes de barba e cabelo, trajes oficiais, jóias...). Utilizam-se, então, elementos do imaginário corrente sobre o que pode ser considerado “antigo” (elemento de época), sem necessariamente utilizar, como ocorre com a pintura acadêmica, uma rigorosa pesquisa documental para levantar informações exatas sobre esses componentes. Nesse caso, a diminuição da complexidade corresponde à necessidade de expressar, na representação da cultura material, o “passado”, o “antigo” não correspondendo, fundamentalmente, a uma busca por exatidão na autenticidade, na representação desses elementos. Por outro lado, em determinados momentos, obtém-se um maior grau de fidelidade, como a caracterização do corte de cabelo de José Bonifácio, o traje dos dragões da independência ou do próprio D. Pedro. Ou seja, a construção material apresenta-se mais fortemente quando se trata de elementos cuja representação é mais presente no cotidiano, nas produções com objetivos escolares (como manuais didáticos, por exemplo), ou até no imaginário coletivo.

FIGURA 44 – PRIMEIRA MISSA NO BRASIL



Primeira Missa no Brasil, 1860 – Óleo sobre tela, (268 x 356 cm). Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

No fascículo sobre a *Abolição*, as representações e os traços demonstram negros com semblante bravo e audaz, enquanto os bandeirantes apresentam fisionomia rude ou indiferente diante da destruição do quilombo de Palmares. Nessa perspectiva, as representações presentes nos quadrinhos com abordagem histórica possibilitam que se conheça e se aproveite tais elementos, utilizando as histórias na compreensão e no resgate do passado, da cultura e da sociedade em outros tempos, pois muitas dessas representações estão assentadas em pesquisas acadêmicas, pinturas e registros.

De outra forma, cabe também destacar as limitações impostas por criações estereotipadas. É o caso dos bandeirantes representados, que seguem a clássica construção de Benedito Calixto e de Belmonte, já citados anteriormente. Mas como essa imaginação (colete de couro, chapéu de abas largas, botas de cano alto, barba e bigode bem aparados em plena selva...) se cristalizou?

Com base em certo aspecto da realidade e, fundamentalmente, a partir dos documentos compilados por historiadores e pesquisadores. Belmonte, em sua obra *"No tempo dos bandeirantes"* utiliza-se das pesquisas históricas "... nos inventários das famílias vicentinas do século XIV e várias obras de Taunay, Alcântara Machado e outros 'bandeirologistas'..." (CERRI, 1998, p. 41). Desse modo, rememora-se uma perspectiva historiográfica construída ao longo dos anos, no processo de formação de uma identidade nacional, ou regional, como no caso do bandeirantismo. Por outro lado, se visualmente a representação é tradicional, no que se refere ao papel atribuído aos bandeirantes, encontra-se o reflexo de uma historiografia mais recente, portadora de uma leitura crítica e desmistificadora do papel dos bandeirantes[62], anteriormente estabelecido como heróico, dentro do épico do alargamento das fronteiras do Brasil.

A revista apresenta-se impregnada de elementos responsáveis pela caracterização de um imaginário coletivo sobre a História do Brasil. Nas figuras a seguir, pode-se verificar a clara influência da pintura de Debret para a descrição sobre o trabalho dos escravos nas moendas.

---

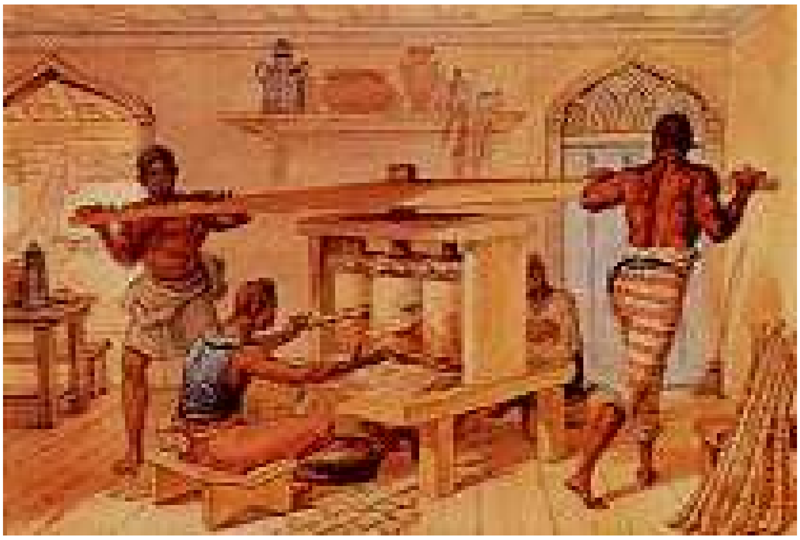
[62] Por exemplo, DAVIDOFF, Carlos. *Bandeirantismo, Verso e Reverso*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

FIGURA 45 – A MOAGEM DE CANA NOS QUADRINHOS DA TURMA DA MÔNICA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Abolição dos Escravos. p. 08.

FIGURA 46 – ENGENHO MANUAL QUE FAZ CALDO DE CANA



Jean Baptiste Debret. *Machine à Exprimer lê Jus de la Canne à Succre*. (1822) Aquarela sobre papel (17,9 x 24,9). Museu Castro Maya, Rio de Janeiro
FONTE: BELLUZZO, A. M. de M. **O Brasil dos viajantes.**

Outras referências históricas da coleção encontram-se no fascículo sobre a **Independência do Brasil**. A proclamação de Dom Pedro, no "Dia do Fico" (Figura 32), representa uma cena semelhante ao quadro de Debret, em que Dom Pedro é aclamado Imperador, no Paço Imperial (Figura 47). Além desta, outra

cena nos desperta a atenção: a da Proclamação da Independência do Brasil, a partir de uma releitura do quadro "Independência ou Morte", de Pedro Américo. Este representa, indubitavelmente, um marco na representação e na memória histórica brasileira no que se refere às lutas contra o domínio português. Em relação a essa obra, LIMA e FONSECA (2001, p.101) assinalam que: "... abre o capítulo sobre a proclamação da independência, referendando a proeminência dada pelo autor à atuação do príncipe D. Pedro no episódio." Além de ser um dos quadros mais reproduzidos na História do Brasil, obra geradora de inúmeras (re)construções e (re)significações servindo de inspiração, inclusive, para o cinema, como veremos no item relativo às intertextualidades.

FIGURA 47 – ACLAMAÇÃO DE DOM PEDRO I NO CAMPO DE SANTANA



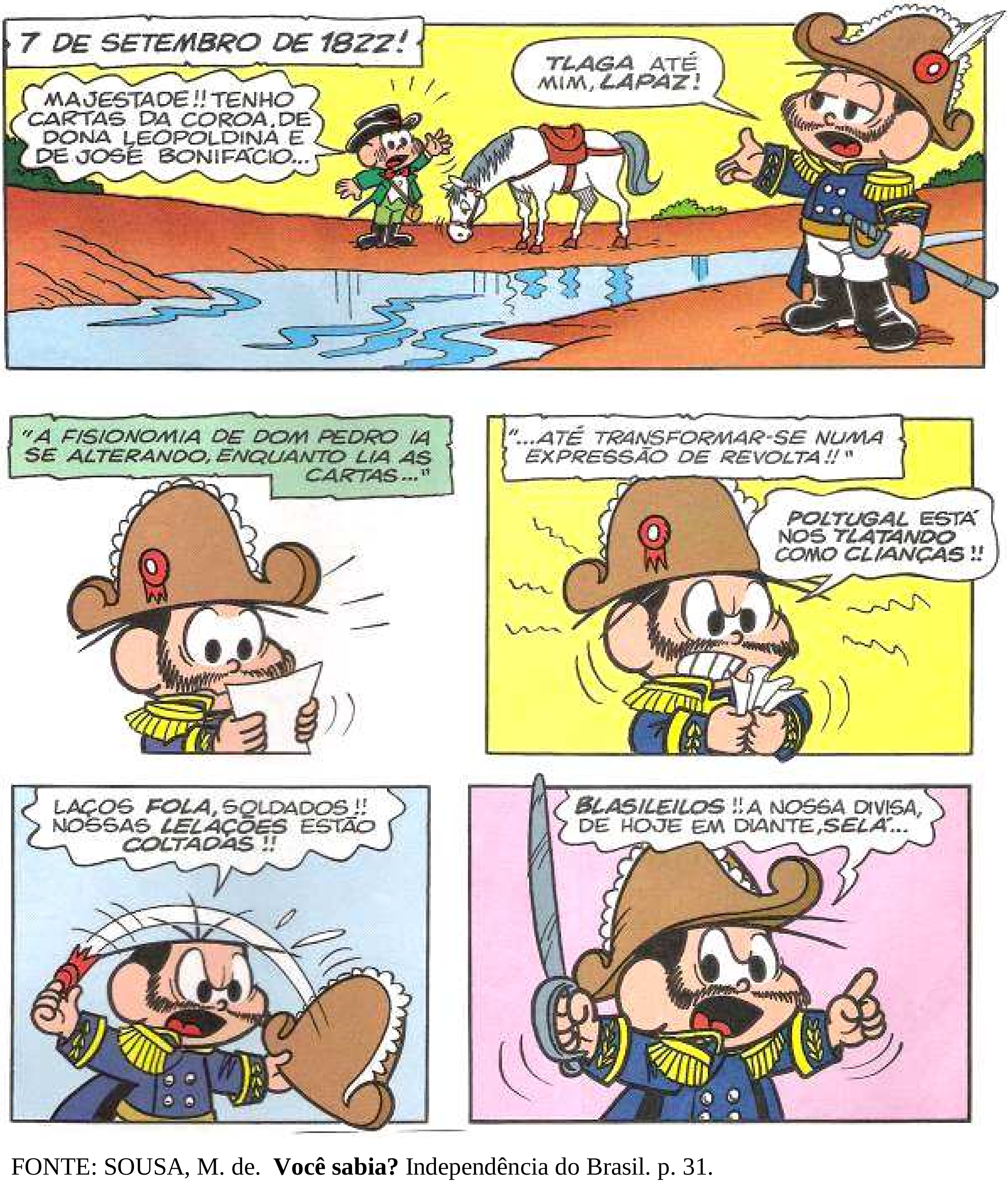
Aclamado imperador, no Paço Imperial, em 12 de outubro. Tela de Jean-Baptiste Debret. Biblioteca Nacional/Rio. Litografia Aquarelada, (25,5 x 18,7).

FIGURA 48 – "INDEPENDÊNCIA OU MORTE" – PEDRO AMÉRICO



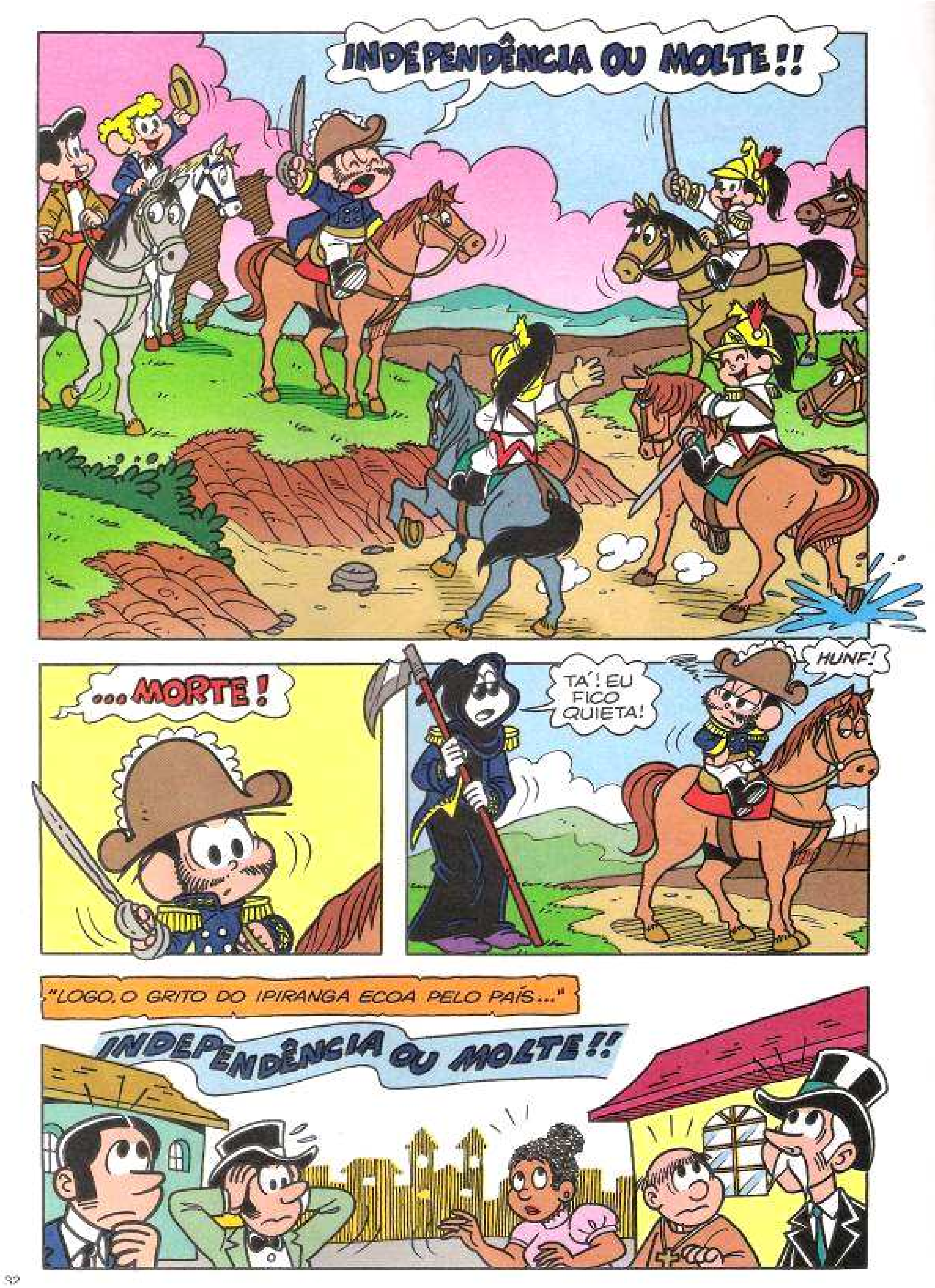
"Independência ou Morte", quadro em óleo sobre tela (7,60 m x 4,15 m), de Pedro Américo de Figueiredo e Mello. Atualmente acervo do *Museu Paulista da Universidade de São Paulo – MP/USP*.

FIGURA 49 – "INDEPENDÊNCIA OU MORTE" (1) – TURMA DA MÔNICA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 31.

FIGURA 50 – "INDEPENDÊNCIA OU MORTE" (2) – TURMA DA MÔNICA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Independência do Brasil. p. 32.

Nos quadrinhos dedicados à **Proclamação da República**, as (re)construções tomam por base aspectos bastante significativos do período dedicado à formação do estado nacional já que, somente no fim do Império passaram a ser discutidas questões como a redefinição de cidadania e formação da nação. (CARVALHO, 1990). A República seria o período destinado à construção de símbolos e projetos da História Nacional. Para José Murilo de CARVALHO (1990, p. 32): "A busca de uma identidade coletiva para o país, de uma base para a construção da nação, seria tarefa que iria perseguir a geração intelectual da Primeira república (1889-1930)".

E em que base seria erigida tal identidade? A resposta estaria na construção dos símbolos, dos mitos, dos heróis e das verdades a serem formuladas, repetidas e assimiladas, penetrando as almas do indivíduo e da nação. Para CARVALHO (1990, p.10):

> O extravasamento das visões de república para o mundo extra-elite, ou as tentativas de operar tal extravasamento (...) não poderia ser feito por meio do discurso, inacessível a um público com baixo nível de educação formal. Ele teria de ser feito mediante sinais mais universais, de leitura mais fácil, como as imagens, as alegorias, os símbolos, os mitos (...) A elaboração de um imaginário é parte integrante da legitimação de qualquer regime político. É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo.

A produção dos quadrinhos da coleção "Você sabia?" destaca a presença de personagens, símbolos, fatos e ações construídas historicamente. Elementos como a representação feminina da República, a imagem do velho Dom Pedro II e a proclamação vigorosa de Deodoro – que se tornaria a *imagem oficial do fato* – são alguns dos aspectos abordados pela obra.

A imagem criada de Dom Pedro II é aquela construída pela historiografia tradicional. Já velho e cansado (representado por um elefante), Dom Pedro foi considerado ultrapassado por muitos liberais, que o abandonavam, à medida que seus interesses já não eram assegurados pela monarquia. A longa barba, o jeito bonachão, são alguns dos detalhes que indicam a tranqüilidade do velho monarca.

Ao aluno-leitor, destaca-se o fato de o imperador ter sido abandonado e menosprezado por aqueles que o acompanharam a vida toda. Ao lado do cansaço do imperador, ressalta-se o triunfo de Deodoro, nos quadrinhos finais da revista, uma referência ao quadro de Henrique Bernardelli. Em relação à pintura, retratando um Deodoro grandioso, sobre o cavalo, José Murilo de CARVALHO (1990, p.40) assinala:

> O quadro é totalmente dominado pela imagem eqüestre do marechal, que ocupa todo o primeiro plano. As outras figuras aparecem ao fundo e em postura secundária. Lá estão Benjamin, em pé de igualdade com Quintino Bocaiúva, ambos a cavalo, e, a pé, Aristides Lobo. O estilo do quadro é o da clássica exaltação do herói militar, elevado sobre os comuns mortais, montando fogoso animal. É a exaltação do grande homem vitorioso, fazedor da história. A ênfase personalista é ainda maior do que a do quadro de Pedro Américo sobre a proclamação da Independência. Aí a figura de Pedro I aparece interagindo com várias outras. Há ação coletiva no quadro de Pedro Américo, ação que está ausente no de Bernardelli, talvez mesmo porque houvesse menor necessidade de afirmar o papel do primeiro imperador nos acontecimentos. Só falta ao quadro de Bernardelli a espada, o símbolo da ação militar. Mas a falta se deve certamente ao fato de ter Deodoro posado para o quadro. A 15 de novembro, ele não levava espada, apesar de depoimentos em contrário. Representá-lo erguendo a espada coruscante, como queria o major Jacques Ourique, seria violar por demais a verdade dos fatos. Já bastava a dúvida sobre o sentido do gesto de erguer o boné.

A Proclamação da República, nos quadrinhos de Maurício de Sousa, é registrada em um quadro maior, seguindo o modelo de Bernardelli. A figura apresenta Deodoro em destaque, seguido dos liberais republicanos e dos militares. Os personagens apresentam-se festivos e sorridentes, salientando o caráter comemorativo do evento.

Outro elemento ressaltado é a presença da Mônica representando a República, na figura da francesa Marianne[63]. A personalidade feminina encarna, no ideário da Revolução Francesa – e também no da Roma Antiga – os princípios da liberdade e humanidade. Esse modelo, de orientação francesa, passa a ser importado, e amplamente difundido para a construção dos ideais da República do Brasil, seja através das artes plásticas, da escultura, ou mesmo por meio da caricatura.

---

[63] Marianne, nome comum de mulher, conforme destaca José Murilo de Carvalho.

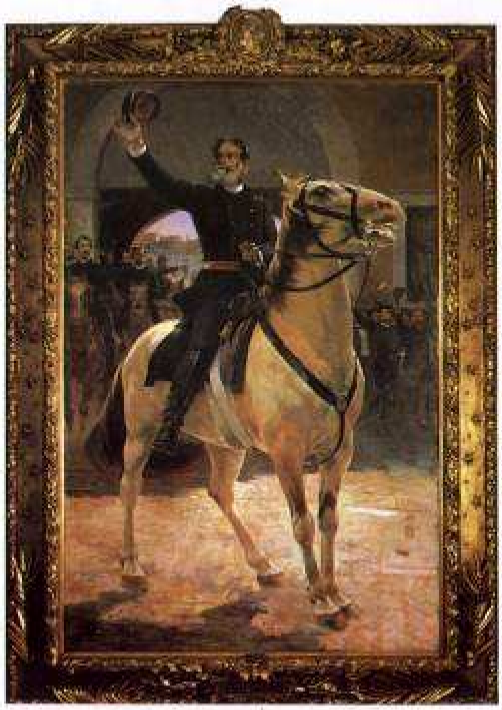
A mulher descalça ou com sandálias, vestida com túnica e manto, a cabeça coberta por um barrete frígio de cor vermelha – que denota o radicalismo do movimento – as palmas e os louros, deve assegurar o ideal de altruísmo e força, que caracterizaria o movimento republicano. Ao utilizar esse referencial, Maurício de Sousa põe sua principal personagem – a Mônica – em destaque, ao inseri-la em um movimento predominantemente masculino (ver a figura 41).

FIGURA 51 – VIVA A REPÚBLICA



FONTE: SOUSA, M. de. **Você sabia?** Proclamação da República. p. 32.

FIGURA 52 – A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA, DE BERNARDELLI



1. A proclamação da República,
Henrique Bernardelli,
Academia Militar de Agulhas Negras

FONTE: CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas:** o imaginário da república no Brasil, p. 97.

FIGURA 53 – MARIANNE, SÍMBOLO DA LIBERDADE



Marianne, símbolo francês, com sua túnica e o barrete frígio.
Foto: Michel Castillo (Dexia – Imprensa Nacional).

Nos elementos que destacamos e em outros apresentados nos quadrinhos analisados, invoca-se, rememora-se e reinterpreta-se a memória histórica coletiva, ou "memória enquadrada", na concepção de Henry Rousso (1985), destacada por Pollak. Para POLLAK (1989, p.9), a memória enquadrada alimenta-se dos materiais que são fornecidos pela história, suas referências, reinterpretações e perspectivas. Ainda para o autor:

> Estudar as memórias coletivas fortemente constituídas, como a memória nacional, implica preliminarmente a análise de sua função. A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanho diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis.
> Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. (POLLAK, 1989, p.8-9)

Dessa forma, parece-nos evidente a preocupação de que também os quadrinhos, com vistas ao entretenimento e à diversão, acabem por destacar aspectos da memória coletiva nacional ao abordar personalidades e eventos construídos pela historiografia, notadamente aquela produzida no processo de legitimação de um projeto nacional específico, que pode ser lida como a História dos vencedores, que se consolida como tradição.

Além das referências às pinturas acadêmicas, a coleção também faz uso da metalinguagem[64], ao trazer para uma releitura os quadrinhos de Asterix. Tais artifícios podem criar um efeito de familiaridade, por aproximar-se de referências da comunicação de massa partilhadas pelo leitor. E essa proximidade – ou familiaridade – está presente em diferentes instâncias e meios, sejam referências iconográficas, comunicacionais, ou intertextuais, como veremos a seguir.

4.4.2 INTERTEXTUALIDADES: DOCUMENTOS HISTÓRICOS ESCRITOS COMO REFERÊNCIA

Outro fator a ser destacado é o fato de a sucessão dos eventos descritos ao longo da história – narrada no presente pela Mônica – utilizar como fonte a Carta de Pero Vaz de Caminha. Dessa forma, temos um processo de didatização da mesma através da seleção das informações centrais de sua narrativa, a atualização dos termos e da linguagem para uma linguagem corrente e a utilização dos elementos familiares aos alunos (estilo de desenho, de quadrinho, de humor do Maurício, bem como seus personagens).

[64] CIRNE (1977, p. 63) salienta que: “Metalinguagem é a crítica exercida sobre o produto artístico ou científico (linguagem-objeto), mas pode também ter outros níveis semióticos”. Para BARTHES: “... a linguagem-objeto é a própria matéria submetida à investigação lógica” e mais “... é um sistema onde o plano do conteúdo, ele próprio, é constituído por um sistema de significação; ou ainda, uma semiótica que trata de uma semiótica...”(apud CIRNE, 1977, p.63-64).

Assim, ao lerem a obra quadrinizada de *"O Descobrimento do Brasil"* crianças e adolescente passam a tomar contato com fontes escritas (como a Carta de Caminha) e iconográficas (quadro de Victor Meirelles), didatizadas e transformadas para a linguagem dos quadrinhos, dentro da perspectiva e do estilo consagrado do quadrinista.

A pintura acadêmica, cujo foco é o tema histórico, apresenta-se, freqüentemente, pautada em documentos históricos, como os casos das obras de Victor Meirelles e Pedro Américo (que produziu, concomitantemente, o texto *O brado do Ipiranga*). Por parte de tais artistas havia um esforço, uma tentativa constante de didatização, que pudesse fazer chegar ao público comum sua concepção acerca dos eventos ocorridos. Estabelece-se, assim, a circulação do conhecimento através de distintas linguagens: texto-pintura-quadrinho. Ou texto-quadrinho, como no caso do poema *Navio Negreiro* (1868), de Castro Alves, que também serve de base para a narração da história, na medida em que denuncia as terríveis condições a que eram submetidos os escravos, na travessia do Atlântico. Aliás, a presença de Castro Alves como personagem da história e narrador dos fatos confere maior profundidade ao texto escrito.

E a linguagem cinematográfica não é referência ausente nos quadrinhos da Turma da Mônica. Ao proclamar a Independência, a história ressalta a ação personalista de Dom Pedro, disposto a pôr fim nas relações com a Metrópole. O brado que ecoa retumbante pelo país, acima da presença do povo – representado por pessoas de diversas classes sociais – demonstra o poder e a grandiosidade do Imperador, sobre os olhares surpresos da população brasileira. O vigor e a ira estampada no semblante de Dom Pedro fazem lembrar, em muito, o filme Independência ou Morte, de 1972. A obra, protagonizada por Tarcísio Meira (Dom Pedro) e Glória Menezes (Marquesa de Santos), acabou por se tornar um dos filmes mais reprisados da década de 1980, apesar das inúmeras e sucessivas críticas recebidas, dado seu caráter fragmentado e ufanista. Dom Pedro, o herói responsável pela independência da nação, é caracterizado como um cidadão

cordial, amigável, mas responsável e corajoso, um personagem-símbolo do temperamento brasileiro (CERRI, 1999).

Os quadrinhos, nesse momento, atribuem um significado ao conhecimento histórico a partir da leitura de múltiplas linguagens, inter-relacionadas: documentos-pintura-cinema-HQs. Todas essas possibilidades comunicacionais propiciam a visualização e a percepção a respeito das construções historiográficas.

4.4.3 AS SIMPLIFICAÇÕES EXPLICATIVAS NA DIDATIZAÇÃO E SEUS PROBLEMAS

Neste tópico, buscamos refletir sobre a didatização que se efetiva com o conhecimento histórico até ser transformado em quadrinhos. Por didatizar, compreendemos ser um ato de simplificar, mas não apenas isso. Refere-se, também, a uma transposição didática, no sentido de tornar o conhecimento e a narrativa mais palatáveis, ao utilizar uma linguagem assumidamente acessível ao aluno-leitor.

Já a simplificação explicativa, quando ocorre, impossibilita a compreensão, ou a distorce de modo a gerar um entendimento contrário ao sentido original do conteúdo – ou seja, é uma simplificação que falsifica, fazendo incorrer, por exemplo, em pré-conceitos através de generalizações não apropriadas. No episódio sobre a Abolição dos escravos, afirma-se: *"Pior ainda é o fato de que negros vendem negros!"*. Nesse caso, não se explicitam as questões étnicas e sócio-culturais que estão na base dos conflitos entre as comunidades políticas africanas daquele período, o que pode gerar um equívoco na compreensão de como se estabelecia o tráfico negreiro, por acreditar ser "culpa", também, dos próprios negros. Assim, conflitos étnicos e sócio-culturais parecem exclusividades dos "exóticos" povos africanos, colocando, em segundo plano, conflitos de natureza similar ocorridos na Europa, como perseguições aos judeus e confrontos sangrentos entre católicos e protestantes.

A necessidade de simplificar e passar várias informações com poucos textos e páginas, pode ser um dos fatores responsáveis pela produção de deformações significativas de interpretação. De qualquer forma, seja em função de um *problema comunicativo gerado pela escolha de determinadas palavras*, como "negros vendem negros", seja *como resultado de uma simplificação*, ou mesmo uma *visão prévia sobre os eventos*, acaba-se por oferecer ao leitor uma determinada concepção histórica (ou um pré-conceito) sobre as relações entre os negros e o escravismo que se estabelecia naquele contexto. O leitor desavisado pode concluir, apressadamente, que os negros também seriam responsáveis pela escravidão, o que é uma visão simplista. Primeiro, porque o sistema escravista não dependia dos conflitos militares e culturais internos à África, mas era dotado de uma lógica econômica própria[65] e, em segundo lugar, a escravidão entre povos africanos tinha um significado e uma conseqüência distinta das que assumia diante da entrada daquelas pessoas no sistema mercantilista, na condição de mercadoria. Ou seja, a conclusão do leitor, embora correta em linhas gerais diante dos detalhes e da complexidade da matéria, acaba reforçando o preconceito contemporâneo, muitas vezes expresso a partir da idéia de que os negros hoje são co-responsáveis pelo racismo.

Ainda no fascículo sobre a *Abolição*, o fim da escravidão efetiva-se com a assinatura da Lei pelas mãos da princesa Isabel. Essa simplificação, todavia, não é típica dos quadrinhos, mas copiada de um modelo de ensino de História episódico, estanque, organizado a partir de datas cívicas e personagens ilustres como agentes privilegiados ou únicos da História. Esse modelo, notadamente, é anterior às reflexões e às mudanças curriculares contemporâneas, ainda que não se encontre totalmente excluído das atuais práticas escolares.

---

[65] Essa tese – e não a de que os africanos foram escravizados porque a mão-de-obra indígena não se adaptava ao tipo de trabalho das fazendas coloniais – é predominante nos estudos atuais sobre escravidão, tendo em Novais um dos seus mais importantes formuladores, por exemplo, na obra **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial** ou **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial**.

No fascículo que trata da Proclamação da República, o mapa do Brasil é personificado com as mãos na cintura e um sorriso tranqüilo, enquanto uma faixa com a palavra *"República"* cruza seu peito. Como a obra não apresenta uma intenção "intelectual" ou "rigorosamente didática", o mapa apresenta os contornos atuais, com a inserção do estado do Acre, o que só viria a acontecer a partir da assinatura do Tratado de Petrópolis em 1903. A efetiva incorporação do Acre ao território brasileiro, entretanto, só ocorreria no ano seguinte. A falta de exatidão dos contornos e limites do Brasil acaba por ser justificável, em nosso ponto de vista: a intenção da obra não deixa de ser afetiva e, por isso, faz referência a um mapa que o aluno conhece, não a um outro que possa lhe causar estranhamento e falta de empatia. O que parece destacar-se aqui é a questão da subjetividade e identificação com o conjunto da obra produzida. É o que garante a atenção do leitor, com um conhecimento que, em termos temporais, soa muito distante de sua realidade. Nessa perspectiva, afirma Maurício de SOUSA:

> A intenção não é ser professoral ou didático (em relação a temas como meio ambiente, por exemplo); é esbarrar no assunto. A história deve ser antes de tudo leve, gostosa, divertida. Mas a turma não está alienada, pois vive num mundo repleto de ação[66].

Com essa argumentação, evidencia-se o fato de que a preocupação central das histórias é a de divertir, não a de transmitir um conteúdo exato do conhecimento. Dessa forma, não cabe a crítica de ausência de exatidão histórica da obra de arte, quando seu objetivo primeiro não é pedagógico, mas de proporcionar a fruição estética ou a diversão pura e simples. Cabe, sim, na análise pedagógica desses objetos, dialogar com o professor sobre as possibilidades, limitações e cuidados que deve ter na utilização didática desses materiais. Todavia, aquela ressalva não se aplica totalmente à coleção em foco, pois a despeito da declaração de Maurício de Souza, o interesse mercadológico coloca na capa das revistas mais recentes um selo que sugere que a intenção é, sim, didática.

---

[66] O PAI DA MÔNICA. Entrevista citada.

A imaginação, a ficção, o humor, convivem lado a lado com o resgate da nacionalidade. Essa conotação encontra-se presente, também, em outros meios e veículos. Como destaca GARCÍA (1998, p.285):

> Cualquier presentación en el cine, la televisión, el teatro, la literatura y también en la historiografía de todos los niveles, por más autenticidad histórica que se pretenda, contiene ficciones. Pero la pregunta por el grado de ficción que pueda asimilar la conciencia histórica sin perder su relación con la realidad no está bien hecha. Al parecer, la conciencia histórica puede aguantar bastante ficción. Lo importante es reconocer esta ficción como algo construido y por ende deconstruible...

A autora destaca a importância de elementos como a imaginação, a criatividade, a ficção e a subjetividade no trato com a História. Esses recursos, longe de afastar ou perturbar a exatidão histórica, são potenciais motivadores de curiosidade e aprendizagem histórica.

4.4.4 O PARALELO COM AS NARRATIVAS ESCOLARES TRADICIONAIS SOBRE A HISTÓRIA NACIONAL E AS CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA SUBJACENTES

Ainda que haja temáticas coincidentes entre este tópico e o anterior, ressaltamos que aqui o enfoque não é o dos problemas e questionamentos surgidos no esforço de adaptar o conhecimento histórico à linguagem dos quadrinhos. Já não se abordam aqui as simplificações, mas os problemas conceituais presentes antes daquele processo de didatização. Ou seja, reunimos o que identificamos como problemas presentes na concepção histórica e educacional que sustentam a mensagem das histórias em quadrinhos analisadas.

Todo o processo da Abolição acaba por ser representado – e coroado – por meio de um único ato: a assinatura da Lei, pelas mãos da Princesa. A concepção de História que subjaz, está estruturada na noção do fato, ou data histórica, tomada de modo estanque e isolada: a ação se concentra no dia **13 de Maio** (ver a legenda no primeiro quadrinho – Figura 20).

Não se trata apenas do reforço à data construída pela historiografia tradicional, questionada por retirar a ação dos negros escravos do centro do conjunto de causas da libertação. Mais que isso, trata-se de entender a História como algo que se modifica em momentos decisivos, e nesse caso, sob a ação de uma personagem ilustre. Essa perspectiva, todavia, não se apresenta exclusivamente nesses quadrinhos: eles apenas reproduzem uma lógica fragmentária que está presente em materiais didáticos mais tradicionais, bem como na idéia de calendário cívico, em que eventos soltos são comemorados de modo descontextualizado.

Também o fascículo sobre a *Independência* apresenta, predominantemente, uma idéia corrente na história oficial, laudatória e comemorativa, com fatos e atos limitados, sem contar com a participação de sujeitos não vinculados às elites, o que não corresponde à riqueza de personagens anônimos e propostas distintas de independência, que foram encobertas pela versão oficial.

Nessa perspectiva, cabe salientar a dificuldade surgida em abordar determinados assuntos. Mesmo ao se ressaltar a questão do negro e suas contribuições culturais, o que se evidencia é um modelo tradicional, muito utilizado na antiga disciplina de Estudos Sociais, que acaba por reduzir a participação do negro (e do índio) a aspectos culturais secundários. Apesar da intencionalidade em propor uma abordagem positiva, com as contribuições de cada etnia, essa explicação deriva do mito das três raças. Esse enfoque determina a simplificação das complexas relações existentes entre os diferentes povos, conferindo-lhes uma concepção de cordialidade e democracia racial, ignorando as condições críticas e violentas de seu estabelecimento.

Essa é uma dificuldade que se apresenta na produção de quadrinhos, quando se utiliza da complexidade do conhecimento histórico, que precisa ser didatizado em função do público-alvo a que se destina, e simplificado em razão de sua estrutura quadrinhística.

Apesar disso, é inegável a importância que tais produções representam para o aluno-leitor em idade escolar que, ao tomar contato com a obra, passa a tomar contato com o conhecimento histórico do País.

Também há que se salientar, em relação à Independência, à Abolição e à Proclamação da República, a presença de um elemento importante no processo da aprendizagem histórica: a questão do **conflito**. Ao contrário do Descobrimento – que ressalta o clima harmonioso entre europeus e nativos – na *Abolição dos Escravos* temos a expressão do choque e do confronto social. E por que isso ocorre? Segundo Mona OZOUF (1976), em comemorações e festividades, não se pode comemorar o *"incomemorável"* (as situações traumáticas, o conflito, a divisão, a violência entre os antepassados, entre outros momentos). No fascículo sobre *"O Descobrimento do Brasil"*, o conflito não ocorre e o tom de comemoração é maior. Desse modo, selecionam-se os momentos da História que se deseja rememorar. Charles MAURRAS assinala esse processo ao afirmar: "A tradição não significa a transmissão de tudo, mas daquilo que é bom e verdadeiro." (apud OLIVEIRA, 1989, p.174). Ainda destaca OLIVEIRA (1989, p. 174):

> Cada momento presente e cada crise ou mudança na sociedade permitem que se construa uma nova tradição, definindo que eventos e pessoas devem ser lembrados e quais devem passar ao esquecimento.

O processo de seleção, da escolha de uma dada perspectiva, é um fato para o qual se deve estar atento. Nenhum material obtém a neutralidade e a totalidade como resultados. Como pontua CERRI (1999, p.96):

> Ora, é preciso reconhecer que mesmo a escrita da história é superficial, fragmentada, selecionadora, e nesse sentido não é uma reprodução fiel da "verdade", que seria melhor nomeada como o aspecto "empírico" da realidade, uma representação sintética dela, uma representação que faz uma determinada síntese de um dado tempo, como o mapa é a síntese de um determinado espaço...

Os quadrinhos são, nessa perspectiva, uma possibilidade de se contar a história, resgatando uma memória, por vezes distante ou esquecida. E os mesmos personagens que, há décadas, vêm encantando crianças e jovens de todo o País, passam a representar figuras e momentos da História Nacional, com os quais nem sempre se identificava ou se reconhecia. Como afirma PURIFICAÇÃO (2002, p.33) ao referir-se às percepções dos alunos sobre a importância e o sentido dos livros (e em nosso caso, das revistas em quadrinhos): "... 'os livros são lugares' que contam histórias, 'fatos', acontecimentos e rememoram um passado que nem todos presenciaram. Mas o livro, assim como os outros recursos, pode presentificar o passado". Tais histórias acabam por recuperar um passado estático para o estudante, um passado sem significado aparente e que passa a adquirir sentido, à medida que é vivenciado por personagens bastante conhecidos e apreciados pelo público infanto-juvenil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> E no momento em que tomamos como objeto de pesquisa as histórias em quadrinhos, realizamos um daqueles saborosos reencontros com a infância, quando nos deliciávamos com os ritmos das palavras e das imagens, vivenciando as estripulias e surpresas dos nossos heróis de papel.
> Márcia Cordeiro, 2002

Para tecermos nossas considerações finais a respeito da História que é ensinada nas páginas dos quadrinhos, cabe destacar alguns elementos já abordados e que constituem aspectos fundamentais de nossas reflexões.

Ao iniciarmos esta pesquisa, falávamos da forte presença da linguagem dos quadrinhos no cotidiano de um público jovem e de como essa presença foi, historicamente, menosprezada pela escola, por considerá-la algo inferior e indigno de crédito. Felizmente, o campo das pesquisas educacionais propiciou importantes alterações na concepção de ensino, como um todo, e de ensino de História, em particular.

Como ressaltado por Verena GARCÍA (1998), a aprendizagem histórica torna-se muito mais significativa se nela estiver envolvida certa dose de afetividade, envolvimento emocional e identificação. Podemos afirmar que *qualquer* aprendizagem adquire novas possibilidades e horizontes se aliada à curiosidade, paixão e imaginação. Linguagens distintas como o cinema, a música e os quadrinhos, nosso foco de análise, certamente têm algo a dizer ao processo de ensino e aprendizagem que, se meramente racional, não cumpre todas as funções que o envolvem, por exemplo, a formação de uma identidade nacional. Essa noção de identidade a ser resgatada e construída – inclusive para suprir o que nela não está presente, de forma crítica – só pode ser elaborada a partir da mobilização das vontades e da identificação do sujeito com causas e vivências, em um projeto de desenvolvimento e conhecimento profundo, não objetificante, ao contrário, visceral e consciente. Como afirma GARCÍA (1998, p.287):

> ...los esfuerzos por ubicar el aprendizaje histórico sobre bases meramente cognitivas y supuestamente “neutrales” han llevado a que se negara la presencia (y la influencia) de las emociones en el aprendizaje histórico. Lo que se pretende ahora es la aceptación de esta presencia como condición previa para la reflexión.

Nessa perspectiva, as histórias em quadrinhos são capazes e prestam-se a contar e a ensinar a História, ou as histórias, construídas, resgatadas, memorizadas pela cultura, seja ela popular ou acadêmica. Todavia, uma história em quadrinhos que se proponha a contar toda a história, ignorando a presença de elementos como a ficção, a criatividade e os aspectos subjetivos e emocionais em sua construção, acaba por subestimar sua própria essência estrutural, cujo objetivo é capturar a atenção do leitor para que possa atribuir um sentido à produção da linguagem.

A consciência e o conhecimento histórico, reafirmamos, possuem inúmeros focos de circulação que extrapolam tanto o espaço acadêmico quanto o espaço escolar. Nisso reside a importância da utilização didática dos quadrinhos como forma de apropriação de elementos da indústria cultural que não têm a intenção explícita de “ensinar”, no sentido mais restrito do termo, mas que, apesar disso, abordam conhecimentos e diferentes percepções acerca da realidade. A educação para os meios revela-se, portanto, como uma necessidade que certamente tem se apresentado à dinâmica escolar. Como destaca CITELLI (2002, p.17):

> A força dos meios de comunicação junto às sociedades modernas tem provocado uma série de alterações nos modos de os grupos humanos se relacionarem com o conhecimento e mesmo com a informação. Em maior ou menor grau nossas formas de ver e de sentir sofrem as influências das seqüências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem. Tais procedimentos, para nos restringirmos aos mais evidentes, têm alcançado o universo da escola e das conseqüentes ações desenvolvidas pela educação formal.

A educação para os meios possibilita uma relação dialógica entre a esfera da comunicação e o universo escolar. Dialogar com as diferentes esferas não significa adotar uma postura acrítica, mas reconhecer que existem especificidades em cada uma das instâncias e cada uma das linguagens.

As histórias em quadrinhos, por exemplo, possuem elementos como o humor, a ironia e, não raro, uma marcante presença de elementos ficcionais. Nesse sentido, cabe ressaltar que os quadrinhos não substituem o conhecimento ou o texto acadêmico, que também possui suas especificidades. Por outro lado, nem sempre é o conhecimento acadêmico que se traduz como objetivo de aprendizagem. Por vezes, o que se almeja é o lazer, o entretenimento e o prazer proporcionado por diferentes leituras de mundo. Entendemos que uma das funções da arte – mesmo daquela que possa ser produzida pela indústria cultural – é sensibilizar e mobilizar sentimentos e reflexões em diferentes níveis.

A compreensão da linguagem e da estrutura dos quadrinhos, bem como sua seleção, constituem aspectos fundamentais no trabalho em sala de aula para que sua utilização possa ser efetivada de forma criteriosa, como afirma o professor Waldomiro Vergueiro no artigo *"Os quadrinhos nas aulas de história: uma empreitada que exige cuidados"*[67]. Um dos cuidados diz respeito a possíveis anacronismos históricos, como a verossimilhança nas indumentárias, objetos e costumes de época, além de equívocos na relação entre o tempo e a sucessão dos acontecimentos, como o mapa do Brasil apresentando o território do Acre em 1889, no fascículo já citado sobre a República de Maurício de Sousa, ou o fato de as tribos gaulesas de Asterix derrotarem o Império Romano. Afinal, a busca da fidelidade histórica nem sempre se constitui a preocupação do quadrinista, que busca atingir metas como a estética do desenho e a produção de uma obra criativa e envolvente, por exemplo.

Talvez, para os dias atuais, os quadrinhos já não exerçam o mesmo fascínio que exerciam há tempos.

[67] Disponível em: <http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base_para_artigos.asp? Artigo+ 1560&Tabela=artigos.> Acesso em 06 out. 2003.

Inúmeros artigos e matérias têm sido escritos falando sobre a crise vivida pelas revistas em quadrinhos[68] que, para muitos pesquisadores, não estão formando novos leitores[69]. Os fatores são diversos, como os avanços de tecnologias como a Internet, os *RPGs*, os *videogames* e o próprio cinema (GONÇALO JUNIOR, 2005), cujos filmes baseados nas HQs têm despertado propagandas maciças, muita expectativa por parte do público e, acima de tudo, um grande lucro não só por conta de sua arrecadação milionária, mas com os produtos lançados no mercado mundial. Para GUSMAN (2005), um dos grandes estudiosos de quadrinhos no Brasil:

> O público leitor destas publicações envelheceu e os novos leitores não estão sendo seduzidos. A razão para isso é que, por mais que o público goste do filme, ache muito bom, quando sai do cinema e vai comprar a revista do herói, ele não vê a mesma história que está na tela...

Sidney Gusman aponta, ainda, que a crise não se limita ao universo dos quadrinhos, mas ao mercado editorial como um todo. O custo elevado do papel e das gráficas faz com que, cada vez mais, tenha-se menos acesso à leitura de modo geral. Para ele, a imensa quantidade de revistas disponibilizadas nas bancas é reflexo da própria crise:

> ...parece um tremendo paradoxo que hoje haja tantos títulos nas bancas. Mas a razão disso é que as editoras estão optando por trabalhar com tiragens pequenas, para públicos específicos e fiéis, ou seja, margens pequenas, porém, garantidas de lucro. Isso é MUITO preocupante, porque, no primeiro momento, isso é viável financeiramente, mas, por outro, abandona-se de vez a formação de novos leitores, que é o que garantirá a continuação de nosso mercado no futuro. E, se isso acontecer, quadrinhos se tornarão cada vez mais pequenos nichos... (GUSMAN, 2005).

---

[68] Já em 1997, Will Eisner apontava um queda brusca na leitura de HQs. Segundo ele, as lojas especializadas em quadrinhos, apenas nos Estados Unidos, caíram de 4500 para 3000 em 7 anos. E a queda nas vendas chegava a 40% entre 1995 e 1997. Fonte: O SPIRIT QUE ANDA. **Isto É.** Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/cultura/146527.htm> Acesso em 30 jul.2005. (Entrevista concedida a Sidney Garambone).

[69] Uma exceção à crise é o êxito editorial dos *mangá*, quadrinhos japoneses que têm conquistado um público crescente em todo o mundo. As razões da preferência dos *mangá* com relação aos quadrinhos convencionais são várias. Entre elas, o fato de tais revistas serem como uma novela, encerrando-se depois de algum tempo, e o trabalho com muitos aspectos emocionais dos personagens. (GUSMAN, 2005). Acreditamos, entretanto, que os alunos das camadas populares (que constituem maioria nas escolas públicas do país) não tenham o mesmo acesso aos quadrinhos japoneses em função de seu custo elevado. É o que demonstra a pesquisa citada anteriormente e apresentada na ANPED Sul, em 2004.

Outra questão que se apresenta é o fato de o Brasil ser um país marcado pela forte presença da televisão. Para ORTIZ (1988), a expansão televisiva no Brasil deu-se, sobretudo, a partir da década de 1960, com a intenção de interligar o público de diferentes regiões – especialmente a Rede Globo de Televisão. Em relação à hegemonia da televisão sobre outros meios comunicacionais, Renato ORTIZ (1988, p. 130) afirma que 56% da população era atingida pelo veículo; em 1982, esse percentual passa para "...73% do total de domicílios existentes. Por outro lado, como mostram alguns estudos de mercado, o hábito de assistir televisão se consolida definitivamente e se dissemina por todas as classes sociais."

Essa situação parece ser ainda mais complicada se analisarmos a relação entre quadrinhos e alunos das escolas públicas. Na pesquisa já citada anteriormente[70], quando buscávamos analisar a presença das HQs na sala de aula, a maioria dos alunos apontou que a escola é um dos locais privilegiados para leitura dos quadrinhos. Acreditamos que isso se deve, parcialmente, em função da queda no interesse na leitura dos quadrinhos por parte dos alunos mais velhos, conforme indica uma pesquisa feita por HIGUCHI (2002, p.144), em escolas da região metropolitana de São Paulo. Os resultados do trabalho demonstram que cerca de 90% das crianças da 3ª série têm o hábito de ler gibis – o que se mantém nas séries seguintes – ocorrendo, entretanto, uma queda acentuada na leitura de quadrinhos entre a 5ª e a 8ª série. Para o autor da pesquisa:

> O aspecto lúdico do gibi (cor, diagramação, figura, argumento, jogos verbais etc.) parece ser de maior interesse dos alunos das séries iniciais. À medida que o aluno cresce em idade, ocorre uma redefinição quanto aos próprios textos a serem lidos, incorporando outros tipos de leitura...

Ao nos focarmos em algumas das obras por nós analisadas, podemos verificar que o alto custo de tais quadrinhos dificulta seu acesso junto aos leitores oriundos das camadas populares.

---

[70] Rosa M. DALLA COSTA. Pesquisa citada.

As revistas do gaulês *Asterix*, bem como o álbum *"Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida"* situam-se numa faixa de preços em torno de 15 reais. O livro "*Cai o Império: República vou ver"* custa, aproximadamente, 28 reais, enquanto os fascículos da Coleção "Você sabia?", de Maurício de Sousa, saem por aproximadamente 5 reais.

Apesar desse panorama, um tanto crítico para o universo dos quadrinhos, e talvez em função dele, destaca-se a importância de a escola propiciar o contato com sua estrutura e linguagem. CANCLINI (1997, p. 336) considera os quadrinhos como um elemento central da cultura contemporânea, um gênero impuro – como os grafites – caracterizado como lugar de intersecção entre a imagem e a palavra; o *culto* e o *popular*; o artesanal e a produção industrial da *circulação massiva*. E a articulação de conhecimentos, referências, memórias textuais e imagéticas concebidas pelas histórias em quadrinhos podem se constituir em ótimos elementos de pesquisa, análise e discussão, em sala de aula.

As diferentes concepções de mundo, a presença de personalidades ilustres, heróis ou sujeitos comuns, nos eventos históricos, os objetivos comunicacionais, informativos e mesmo comerciais, são importantes focos a serem analisados e discutidos com os alunos. Nesse aspecto, quadrinhos considerados como paradidáticos ou alternativos, na linha de *"Subversivos"*, "*República: Vou Ver"*, e *"Lampião... era o cavalo do tempo..."* e mesmo outros materiais como as charges e tiras publicadas em jornais, podem abordar momentos históricos, de forma crítica e didatizada, propiciando determinados enfoques sobre a construção da História Nacional, como a participação popular, a questão política, além de outros olhares referentes a uma história negada e nem sempre veiculada por meio das práticas escolares.

Já os quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, encarados a partir de uma esfera comercial – mas com finalidade educativa – trazem fatos elencados pela historiografia tradicional, de forma leve e divertida, familiarizando o aluno-leitor dos quadrinhos com universo da História do Brasil, a partir de determinadas perspectivas.

A (re)construção ou recomposição didática oferece bons elementos para uma análise de diferentes linguagens, como a iconografia acadêmica, a narrativa textual, além de outras representações presentes em distintos meios de comunicação. Acreditamos que tais elementos podem ser de grande valor para o processo de formação da consciência e de uma aprendizagem histórica. Tudo isso, sem esquecer que tal aprendizagem pode ser prazerosa e, por vezes, extremamente bem-humorada, como é o caso dos quadrinhos da coleção *"Você sabia?"* ou da obra *"República vou ver"*. Como afirma escritor e quadrinista Ziraldo Alves PINTO (1970, p.31):

> O Humor é uma forma criativa de analisar criticamente, descobrir e revelar o homem e a vida. É uma forma de **desmontar** [grifo do autor], através da imaginação, um falso equilíbrio anteriormente criado pela própria imaginação. Seu compromisso com o riso está na alegria que ele provoca pela descoberta inesperada da verdade. Não é a verdade que é engraçada. Engraçada é a maneira com que o humor nos faz chegar a ela. O Humor é um caminho!

Entendemos que reconhecer que o humor, a diversão e o conhecimento não são fatores contraditórios, ainda se traduz como um desafio para todos os envolvidos no processo formal de escolarização, muitas vezes impregnado por um *habitus*[71], que a todos pode cercear, de forma indistinta, seja pelas possíveis inflexibilidades curriculares, pela necessidade de "vencer o conteúdo programático", ou trabalhar "toda a história" Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, segundo o tradicional esquema quadripartite. Cabe salientar, neste momento, a indispensável prudência metodológica no trato com o humor, pois do contrário, o trabalho com tal elemento pode gerar uma confusão entre o uso da *blague* e do aspecto cômico em relação a críticas históricas. Nesse sentido, justifica-se tal cautela para que não se incorra em eventuais equívocos de abordagens que possam descaracterizar fatos e vivências históricas.

---

[71] Para Pierre BOURDIEU (2001, p.191) o *habitus* pode ser conceituado "... como sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes". Podemos, então, afirmar que o *habitus* é uma gramática geradora de práticas, nesse caso, as práticas docentes.

Outro fator a ser foco de análise e observação, sob o ponto de vista metodológico, diz respeito ao caráter maniqueísta e bipolar, presente em muitas histórias e folhetins, na literatura, nos filmes e também nos quadrinhos. A vilanização, os atos heróicos, o bem e o mal são elementos constantes em tramas, cujo objetivo é envolver emocionalmente o leitor-espectador, fazendo com que se posicione, ame ou odeie, agindo de modo plenamente passional. O professor de História pode relativizar tais elementos propiciando análises, observações e questionamentos sobre as relações presentes ao longo da história.

Analisar os quadrinhos, compará-los com outras linguagens, lê-los também de forma prazerosa, produzi-los em sala de aula, individual ou coletivamente, são apenas algumas das inúmeras possibilidades a serem exploradas por meio de sua presença em sala de aula. Tais experiências podem conferir novos contornos e potenciais criativos, atribuindo novos significados às aulas de História.

Ampliar os limites do conhecimento, propiciar a formação de uma consciência histórica capaz de levar o indivíduo a sentir-se protagonista de seu tempo e parte de uma sociedade em transformação, constituem tarefas e desafios para a escola de maneira geral e para o professor de História, de modo particular.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Á. **Shazan.** São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 137-170.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AIZEN, N. Onomatopéias nas histórias em quadrinhos. In: MOYA, Á. **Shazan.** São Paulo: Perspectiva, 1977. p. 269-306.

ANDRAUS, G. Charges.com.br: literatura imagética das notícias via Internet. In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. **Relação de Trabalhos**. Belo Horizonte, 2003. p.1-16. 1 CD-ROM.

ANGELI; SCHWARCZ L. M. **Cai o Império:** República vou ver. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ANSELMO, Z. A. **Histórias em quadrinhos e adolescentes:** uma pesquisa junto a ginasianos da Cidade de Santo André. São Paulo, 1972. (Tese de Doutoramento) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Editorial Presença/Martins Fontes: Lisboa, [1974?].

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASTERIX e Obelix na escola. **Acorde – formação continuada dos professores.** Disponível em:< http://hq.cosmo.com.br/textos/educacaoteses/ed_gibi_exp2.shtm> Acesso em: 07 ago. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2002.

BELLUZZO, A. M. de M. **O Brasil dos viajantes.** São Paulo/Rio de Janeiro: Metalivros/Objetiva, 1999.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BIBE-LUYTEN, S. Cavalgando do sertão para as salas de aulas. **Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida**. 2.ed. São Paulo: Hedra, 2000.

_____. (Org.) **Histórias em quadrinhos: leitura crítica.** São Paulo: Paulinas, 1984.

_____. **O que é história em quadrinhos.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Coleção Primeiros Passos).

BITTENCOURT, C.(Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino). p.11-27.

BOURDIEU, P. Campo de poder, campo intelectual e habitus de classe. In: **A economia das trocas simbólicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p. 183-230.

_____. Escritos de educação. 3.ed. Org. de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2001. (Ciências Sociais da Educação).

_____ ; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CAGNIN, A.L. Quadrinhos: uma escrita nova. In:PACHECO, E. D. **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil.** São Paulo: Loyola, 1991. p. 67-84. (Educação e Comunicação).

CALAZANS, F. M. de A. **Midiologia das histórias em quadrinhos como recurso didático.** Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/2000/gt24/gt24b4.pdf> Acesso em 15 ago.2004.

_____. (Org.). **As histórias em quadrinhos no Brasil:** teoria e prática. São Paulo: Parma, (GT INTERCOM, 7).

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997. (Ensaios Latino-americanos; v. 1)

CAPPARELLI, S. TV e criança: a emergência do mercado de bens culturais. In: PACHECO, E. D. (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação:** dilemas e diálogos. Campinas: Papirus, 1998. p.151-160.

CAROLLO, C. L.; SETO. **História de Curitiba em quadrinhos.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 1993.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas:** o imaginário da república no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO JÚNIOR, D. **A educação está no gibi -** Experiências: uma breve história de porquês... Disponível em: <http://hq.cosmo.com.br/textos/ educacaoteses /ed_gibi_exp.shtm> Acesso em 07 ago.2004.

CASTRO, J.de. A. e. **História do Brasil para Estudos Sociais.** Volume I -5ª série do 1º grau. São Paulo: IBEP, 1971.

_____. **História Geral:** história para a escola moderna. São Paulo: IBEP, 1974.

CERRI, L.F. Entre Macunaíma, D. Pedro, Tiradentes e o cangaceiro: lendo filmes que contam o Brasil. **TodaVia,** Londrina, v.1, n.2, p.91-102, set.1999.

_____. Imagens da paulistanidade: as ilustrações e o ensino do regionalismo paulista. **Publicatio Uepg,** Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 37-59, 1998.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional,** Ponta Grossa, v.6, n.2, p.93-111, Inverno 2001.

CHALHOUB, S.; PEREIRA, L. A. de M. (orgs.) **A história contada:** capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998, p. 7-13.

CHAUI, M. **Cultura e democracia:** discurso competente e outras falas. 7ªed., São Paulo: Cortez, 1997.

CIRNE, M. **A linguagem dos quadrinhos:** o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1975. (Vozes do Mundo Moderno, 5).

_____. Bum: a explosão criativa dos quadrinhos. Petrópolis: Vozes, 5.ed., 1977.

_____.(Org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

_____. **Para ler os quadrinhos.** Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Quadrinhos, sedução e paixão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CITELLI, A. **Comunicação e educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

_____ . (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, 3)

CLARK, A; CLARK, L. **Comics:** uma história ilustrada da B.D. Distri Cultural, 1991.

COLI, J. A pintura e o olhar sobre si: Victor Meirelles e a invenção de uma história visual no século XIX brasileiro. In: FREITAS, M. C. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998. p. 375-404.

CORDEIRO, M. dos S. Leitura dos quadrinhos em sala de aula. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, Ano X, n. 38, p.53-62, set./nov. 2002.

COUPERIE, P. et al. **Shazam:** História em quadrinhos & comunicação de massa. Tradução: José Fioroni Rodrigues e Luiz Sadaki Hossaka. Museu de Arte de São Paulo "Assis Chateaubriand", São Paulo, 1970.

D' ALÉSSIO, M. M. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.97-103, set.92/ago.93.

DALLA COSTA, R. M. C. et al. Cultura de massa e escola: análise da influência da mídia no cotidiano das práticas escolares. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5, 2004, Curitiba. **Anais da V ANPED SUL**. Curitiba: PUCPR, 2004.

DAVIDOFF, Carlos. **Bandeirantismo, Verso e Reverso**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

DINIZ, A. et al. **Subversivos:** a luta contra a ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro: Nona Arte, 2001.

DORFMAN, A.; JOFRÉ, M. **Super-homem e seus amigos do peito.** Tradução de Robert Moses Pechman e Felipe Doctors. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Pensamento Crítico; v.25)

DORFMAN, A.; MATTELART, A. **Para ler o Pato Donald:** comunicação de massa e colonialismo. Tradução de Álvaro de MOYA. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (Pensamento Crítico, 14).

DUTRA, A. A. C. Quadrinhos de não-ficção. In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. **Relação de Trabalhos**. Belo Horizonte, 2003. p.1-17. 1 CD-ROM.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados.** São Paulo: Perspectiva, 1970.

_____. Los comics de Mao. Barcelona: Gili, 1976.

_____. Mafalda ou a recusa. In: Quino. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ In: O horror em quadrinhos. **Veja**, São Paulo, 28 nov. 2001. p.54. Entrevista.

EISNER, W. **O Spirit que anda:** O quadrinista Will Eisner critica a ditadura da forma e pede mais conteúdo para as histórias do gênero. ISTO É. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/cultura/146527.htm> Acesso em 30 jul.2005. (Entrevista concedida a Sidney Garambone).

_____. **Quadrinhos e arte seqüencial.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FEIJÓ, M. **Quadrinhos em ação:** um século de história. São Paulo: Moderna, 1997.

FERRO, M. **A história vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. (O Homem e a História).

_____. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada.** 3.ed. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FORQUIN, J.C**. Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003. (Pesquisa em educação).

GARCÍA, V. R. Aprendizaje histórico: algunas consideraciones y propuestas didácticas desde uma óptica alemana. In: SILLER, J. P. & GARCÍA, V. R. (Coord.) **Identidad en el imaginario nacional:** reescritura y enseñanza de la história. Puebla: BUAP, 1998.

GIROUX, H.A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade.** 2.ed. Org. de Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu Silva. São Paulo: Cortez, 1995. p.93-121.

GIROUX, H.A. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) **Territórios contestados.** O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUSMAN, S. **A volta de um dos mais respeitados jornalistas às HQ's.** Disponível em: <http://fanboy.com.br/modules.php?name=News&file= article&sid=6. Acesso em: 01 ago.2005. Entrevista.

_____. **Crise no universo das HQ’s.** Disponível em: <http://www.obaoba. com.br/noticias/revistao/146/comportamento.htm> Acesso em 01 jul.2005.

_____. **Lampião, de Klévisson, nas bibliotecas de São Paulo, Ceará e Tocantins.** Disponível em: <http://www.universohq.com.br/quadrinhos/ n21122002_10.cfm> Acesso em: 15 jun. 2005.

HIGUCHI, K. K. Super-Homem, Mônica & Cia. In: CITELLI, A. **Aprender e ensinar com textos não escolares.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos, 3). p. 125-154.

HISTÓRIA DE CURITIBA. **As bandeiras do ouro.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1985. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.2).

_____. **A Cidade Sorriso.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1987. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.6).

_____. **As novas bandeiras.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1986. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.5).

_____. **Curitiba, presente!** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1987. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.7).

_____. **Erva-mate, sangue verde.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1986. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.4).

_____. **Nas trilhas de Coré Etuba.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1985. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.1).

_____. **Tropas, senhores e escravos.** Curitiba: Secretaria Municipal de Cultura/FCC, 1985. (HISTÓRIA DE CURITIBA, v.3).

INÁCIO, C. F. Na escola com as histórias em quadrinhos. **Comunicação & Educação.** São Paulo, n.26, p.101-104, jan./abr. 2003.

KATZ, C. S. Ideologia e centro nas histórias em quadrinhos. **Quadrinhos e ideologia,** Petrópolis, v. 67, n.7, p.5-20, set. 1973.

KLAWA, L; COHEN, H. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Á. **Shazan.** São Paulo: Perspectiva, 1977, p.103-113.

LIBÂNEO, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: ANDE. São Paulo: ANDE/Cortez, 1983, (6). p. 11-19.

LIMA e FONSECA. T. N. de. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C.; LIMA e FONSECA, T. N. de. **Inaugurando a História e construindo a nação:** discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.91-121.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____ **Conhecimento escolar:** processos de seleção cultural e de mediação didática. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.1, p.95-112, jan./jun. 1997.

LOPES, C. F. O reinventor dos quadrinhos: com The Spirit, o desenhista americano Will Eisner introduziu técnicas cinematográficas na linguagem das HQs. **Globo Ciência**, n.86, p.100-101, set.1998.

LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, S. S. **Indústria cultural e educação em “tempos pós-modernos”.** Campinas: Papirus, 2003. (Papirus Educação).

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MENDES, M. L. G. da C. A malandragem no imaginário nacional: um estudo sobre a construção do personagem Zé Carioca e suas relações com a cultura brasileira. In: INTERCOM – CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. **Relação de Trabalhos**. Belo Horizonte, 2003. p.1-15. 1 CD-ROM.

MIRANDA, N. da R. **Caxias:** o pacificador. 8.ed. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1974.(Grandes figuras em quadrinhos).

MOYA, Á. de. **História da história em quadrinhos.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

_____. **Shazan**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. **O mundo de Disney.** São Paulo: Geração Editorial, 1996.

_____. **Vapt-Vupt**. São Paulo: Clemente & Gramani, 2003.

MOYA, Á.; D’ASSUNÇÃO, O. Edições Maravilhosas: as adaptações literárias em quadrinhos. In: CIRNE, M. (Org.). **Literatura em quadrinhos no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Fundação Biblioteca Nacional, 2002.

MONTEIRO, A. M. **Ensino de História:** entre saberes e práticas. (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2002.

NAPOLITANO, M. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino). p. 149-162.

_____. **Como usar a televisão na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002. (Como usar na sala de aula).

_____. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003. (Como usar na sala de aula).

NASI, E. **A didática que está no gibi.** Disponível em: < http://www.simpro-rs.org.br/extraclasse/jun04/especial.asp> Acesso em: 21 ago. 2004.

NOSSO SÉCULO. **O “american way of life” chega à “terra do jeitinho”.** São Paulo: Abril, n. 28, 1980.

NOVAIS, F. A. **Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial.** São Paulo: HUCITEC, 1979.

OLIVEIRA, L. L. As festas que a República manda guardar. **Estudos históricos,** Rio de Janeiro, v.2, n.4, p.172-189, 1989.

ORTIZ, R. O mercado de bens simbólicos. In: **A moderna tradição brasileira:** cultura brasileira e indústria cultural. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 113-148.

OUTCAULT, R. F. **The Yellow Kid:** A centennial celebration of the kid who started the comics. Northampton, Massachusetts: Kitchen Sink Press, 1995.

OZOUF, M. **La fête Revolutionaire:** 1789-1799. Paris: Gallimard, 1989. (Folio/Histoire).

PELLEGRINI FILHO, A. Gravuras populares e quadrinhos. **Comunicação & Artes,** São Paulo, n.30, p. 05-12, jan./abr. 1997.

PEREIRA, M. A. O gibi como recurso didático. **História: Questões & Debates,** Curitiba, a.6, n.10, p.83-90, jun. 1985.

PETITAT, A. **Produção da Escola - Produção da Sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, Z. A. Ninguém entende de humor. In: Humorismo levado a sério. **Revista de Cultura Vozes,** Petrópolis, v.64, n.3, p.21-37, abr.1970.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.

PURIFICAÇÃO, A. T. de S. e C. da. **(Re)criando interpretações sobre a Independência do Brasil:** um estudo das mediações entre memória e história nos livros didáticos.São Paulo, 2002, 213 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Setor de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo.

Quino. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMA, A. VERGUEIRO, W. (Orgs.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004. (Como usar na sala de aula).

RAMONE, M. **Zé Carioca:** uma aventura editorial no Brasil. Disponível em: <http://www.universohq.com/quadrinhos/2003/ze_carioca.cfm> Acesso em: 18 jul. 2004.

RIBEIRO, L. Tragédia de NY vai aos quadrinhos. **Folha de São Paulo,** 20 out. 2001.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SACCO, J. **Área de segurança, Gorazde:** a guerra na Bósnia Oriental. São Paulo: conrad, 2001.

_____. **Palestina:** na Faixa de Gaza. São Paulo: Conrad, 2000.

_____. **Palestina:** uma nação ocupada. São Paulo: Conrad, 2000.

SANTOS, M. R. Quadrinhos em História. In: Simpósio Nacional de História, 22, 2003, **Relação de Trabalhos**. João Pessoa: ANPUH, 2003.p. 2-9. 1 CD-ROM.

SANTOS, R. E. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.22, p. 46-51, set./dez. 2001.

SILLER, J. P. & GARCÍA, V. R. (Coord.) **Identidad en el imaginario nacional:** reescritura y enseñanza de la história. Puebla: BUAP, 1998.

SILVA, D. da. **Quadrinhos para quadrados.** Porto Alegre: Bels, 1976.

SILVA, M. A. da (org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: ANPUH/Marco Zero, 1984.

SILVA, Z. L. Asterix e a dominação romana. Produção & Transgressões. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.5, n.10, p. 232-246, mar./ago. 1985.

SILVA JUNIOR, G. **A guerra dos gibis:** a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SIMAN, L. M. de C. Pintando o descobrimento: o ensino de História e o imaginário de adolescentes. In: SIMAN, L. M. de C.; LIMA e FONSECA, T. N. de. **Inaugurando a História e construindo a nação:** discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.149-183.

SOUSA, M. **Abolição dos escravos.** São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abr. 2004. (Você sabia?).

_____. **Independência do Brasil.** São Paulo: Globo/Maurício de Sousa,ago.2003. (Você sabia?).

_____. **O Descobrimento do Brasil.** São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, abr. 2003. (Você sabia?).

_____. O mundo de Mônica. **Família Cristã**, São Paulo, n. 778, out.2000. p. 9-11. Entrevista.

_____. O pai da Mônica. **Seleções,** n.02, fev.2003. p. 38-46. Entrevista concedida a Lucia Rito.

_____. **Proclamação da República.** São Paulo: Globo/Maurício de Sousa, out.2004. (Você sabia?).

TEMER, A.C.R.P.; NERI, V.C.A. **Para entender as teorias da comunicação.** Uberlândia: Asppectus, 2004.

VECENTINI, C. A. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando o Ensino). p.163-175.

VERGUEIRO, W. **A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros:** Parte 1: De O Tico-Tico aos quadrinhos Disney, a predominância dos personagens importados. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano2/numero1/artigosn1_2v2. htm> Acesso em: 22 ago. 2005.

_____. A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros: Parte 2: O predomínio de Maurício de Sousa e a Turma da Mônica. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano2/numero2/artigosn2_1v2.htm> Acesso em 15 ago.2005.

_____. Os quadrinhos nas aulas de história: uma empreitada que exige cuidados. Disponível em: <http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base_para_artigos .asp?artigo=1560> Acesso em 06 out.2003.

_____. **Quino e Mafalda.** Disponível em: < http://www.omelete.com.br/quadrinhos/artigos/base_para_artigos.asp?artigo=2200> Acesso em: 27 ago.2005.

VIANNA, K. **Lampião... era o cavalo do tempo atrás da besta da vida**. 2.ed. São Paulo: Hedra, 2000.

VOVELLE, M. **Imagens e imaginário na história:** fantasmas e certezas nas mentalidades desde a Idade Média até o século XX. Tradução: Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Ática, 1997. (Série Temas)

WALT Disney em ritmo de aquarela. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/ext/disney/bra.htm> Acesso em 18 jul. 2004.

ZAMBONI, E. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.175-192, set.92/ago.93.